

**ROSELI NAZARIO**

**A “BOA CRECHE” DO PONTO DE VISTA DAS  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Florianópolis, outubro de 2002.**

**ROSELI NAZARIO**

**A “BOA CRECHE” DO PONTO DE VISTA DAS  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup> Dra. Eloisa Acires Candal Rocha.

**Florianópolis, Outubro de 2002**

Para

as profissionais, principalmente, as nove professoras de um Centro de Educação Infantil do município de Blumenau envolvidas nesta pesquisa, pelo espaço concedido para partilhar nossas dúvidas, nossas certezas, nossos sonhos....

## AGRADECIMENTOS...

---

*... duas páginas endereçadas particularmente àquelas/es que me ajudaram a transformar alguns monstros em Totós, como dizia o poeta Quintana.*

### ÀS PESSOAS MAIS PRÓXIMAS:

- Orientadora e nova Amiga **Eloisa**, que, entre as minhas lágrimas e as xícaras de café servidas com bolo, soube ter paciência e acreditar muito que eu *podia imprimir algumas marcas num papel*.
- **Ciça**, uma grande amiga de quase dez anos, que me fez procurar e não encontrar palavras que expressem a cumplicidade neste e em tantos outros trabalhos;
- **Rosa**, por ter contribuído para o meu *ingresso* no mestrado, e muito mais, para a minha *permanência*;
- **Greyce Yara**, que, nos momentos de medo, insegurança e inquietação, fazia meus *olhos se acalmarem*;
- **Bea**, que, no pequeno espaço de tempo que a tive como professora, falava coisas boas que me remetiam ao *chão da creche*, um motivo para a minha *permanência*;
- **Josué**, por me ajudar a compreender uns tantos *Boaventuras de Souza Santos* e *Azanhas*;
- **Colegas de mestrado**, em especial à **Ângela**, por *esperar* até o final para ler este trabalho;
- Boas/bons Amigas e Amigos de Blumenau: **Jacque, Gilson, Cida, Beth, Sinclair, Kátia, Elson** por aguardar o momento para *festejarmos*.
- **Jani, Zi e Gi**, pelas novas *amizades* e o *bom abrigo*;
- **Companheiros(as) da UNIVALI - SJ**, que conviveram por muitos dias com a *professora maluquinha*.

**À MINHA *GRANDE FAMÍLIA*:**

- **PAI e MÃE**, por *torcer e acreditar* muito;
- **Irmãs e Irmão – LENE, LILA, NETE e NANDO; Cunhados e Cunhada – SÉRGIO, PEDRO, ÉRICO e PATRÍCIA; Sobrinhos – MARCELO, KÁTIA, RAFAEL, GUILHRME, ROSANA e ANANDA**, por me *financiar* de diferentes formas: carinho, apoio, dinheiro, xerox gratuito...;
- **MARCO**, companheiro certo das minhas *horas incertas*, que apareceu por último, para não quebrar o protocolo, pois sempre *esperou muito*.

***OBRIGADA!***

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa em que tentei apreender quais os aspectos considerados pelas professoras quando se referem a uma *boa creche*.

Os dados foram colhidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com nove professoras de um Centro de Educação Infantil, no município de Blumenau.

Por meio de um conjunto de depoimentos e análises de diferentes produções teóricas pertinentes à área de educação da pequena infância, foi possível verificar alguns aspectos significativos no que se refere à compreensão que as professoras têm acerca da criança como um ser competente, que vem ganhando espaço no cenário sócio-histórico do qual participa, neste estudo: a creche.

As falas sobre a questão do bem-estar – uma necessidade inerente a todas as pessoas, em particular às crianças – deixaram evidente que esse é um aspecto que precisa de uma discussão mais ampliada nos momentos de formação de professores, pois em muitos momentos a educação infantil ainda se apresenta impregnada de uma concepção pautada na visão assistencialista dos tempos em que a creche foi criada e destinada somente às crianças oriundas de famílias pobres.

Este trabalho também aponta alguns indicativos que permitem verificar a função atribuída ao planejamento e ao registro na educação infantil, bem como a necessidade da organização de tempos e espaços destinados às professoras, onde possam refletir sobre suas práticas cotidianas.

Esta investigação reconhece que não está trazendo uma coleção de indicadores de avaliação da qualidade nos contextos educacionais coletivos para crianças menores de sete anos. Porém tem a intenção de estar contribuindo para as discussões sobre a construção de uma pedagogia da educação infantil e para um processo de formação que traga as falas dos atores sociais (professoras, profissionais, pais, crianças) para o centro dos debates.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: APROXIMANDO-ME DAS EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À BOA CRECHE .....</b>	<b>10</b>
<b>2. A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: UMA AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>18</b>
<b>3. CAMINHOS PERCORRIDOS... ..</b>	<b>30</b>
<b>3.1 ... Na direção do olhar das professoras: a pesquisa.....</b>	<b>34</b>
3.1.1 <u>Por que as professoras?</u> .....	34
<b>3.2 As palavras que dirigiram o olhar... ..</b>	<b>38</b>
<b>4. O CENÁRIO DA PESQUISA .....</b>	<b>46</b>
<b>4.1 Do antigo Centro Social <i>Vila Velha</i> ao atual Centro de Educação Infantil <i>Mundo Encantado</i>: uma trajetória iniciada em 1982.....</b>	<b>46</b>
<b>4.2 As atrizes sociais: as mesmas funções com diferentes condições .....</b>	<b>56</b>
<b>5. O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE A <i>BOA CRECHE</i> .....</b>	<b>59</b>
<b>5.1 “As crianças precisam bem mais de carinho do que aprender...” .....</b>	<b>60</b>
<b>5.2 “Tô começando a perceber o que falta, as crianças vão mostrando isso” .....</b>	<b>66</b>
<b>5.3 O registro: “Ali está toda a história da criança no CEI” .....</b>	<b>70</b>
<b>5.4 “Enquanto as crianças dormem” - o planejamento .....</b>	<b>72</b>
<b>5.5 “A gente não consegue atender direito todos ao mesmo tempo...” .....</b>	<b>74</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS – JUNTANDO-ME ÀS PROFESSORAS NA BUSCA POR UMA “BOA CRECHE”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>95</b>

*Ler significa reler e compreender, interpretar.  
Cada um lê com os olhos que tem.  
E interpreta a partir de onde os pés pisam.  
A cabeça pensa a partir do lugar onde os pés pisam.  
Sendo assim, cada leitor é um co-autor.*

(Leonardo Boff)



## 1. INTRODUÇÃO: APROXIMANDO-ME DAS EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À “BOA CRECHE”.

*Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir desta definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais. (ASSIS, R. Parecer na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – Brasília, 2 de Dezembro de 1998)*

A legitimação do cuidado infantil como uma responsabilidade ao mesmo tempo pública e privada, isto é, uma tarefa que deve ser partilhada entre o Estado e a Família, foi uma grande conquista da década de 90. O texto da LDB (1996) incorporou a *luta* de diversos/as professores/as e pesquisadores/as pela constituição de um sistema integrado de cuidados e educação para a pequena infância no Brasil (HADDAD, 1991; CAMPOS, 1994; entre tantos outros.).

Essa *nova identidade legalizada* da educação infantil possibilita romper com a histórica distinção entre *creche* (lugar onde se cuida de crianças pobres) e *pré-escola* (espaço destinado à preparação para a escola) e faz emergir a idéia de um ambiente infantil não-escolarizado, conforme aponta Haddad (1996, p. 47):

A profissionalização do cuidado atribui à educação uma concepção muito mais ampla e abrangente que o aspecto do ensino-aprendizagem, exigindo que esse campo, emergente e frágil, se diferenciassse da estrutura educacional vigente, fortemente enraizada numa tradição escolarizadora.

Nesse contexto, creche e pré-escola passam a ser concebidas como espaços em que a intencionalidade e a sistematização das ações cotidianas junto às crianças se tornam uma constante, e a necessidade do estabelecimento de *critérios de qualidade* para esse atendimento torna-se o desafio lançado (CERISARA et al., 2001). Nesses espaços a infância precisa ser vivenciada nas suas múltiplas dimensões.

Vale dizer que o tema *qualidade* tem sido amplamente abordado, mas percebe-se uma forte tendência em oferecer programas que centram sua oferta no eixo custo-benefício, destinando políticas, programas e projetos pobres à crianças pobres, e esse modelo de baixo

custo é destinado aos países em desenvolvimento, o que tem remetido à redução da possibilidade de opção das famílias (ROSEMBERG, 2000).

Sendo assim, num contexto em que os processos de avaliação dependem da compreensão de qualidade, da ótica e do interesse de quem está traçando suas definições, é importante mencionar que este estudo, quando se refere ao estabelecimento de *critérios de qualidade*, segue os preceitos do documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, organizado por Campos e Rosemberg e publicado pelo MEC (1995), acreditando na possibilidade de uma proposta de atendimento às crianças em instituições educacionais coletivas que se utilizem dos preceitos de “uma qualidade nossa, morena, tropical, alegre [...]” (ROSEMBERG; CAMPOS, 1994).

Na busca por ampliar as discussões acerca de uma educação infantil pautada nos Direitos das Crianças, o Núcleo de Estudos e Pesquisas na Educação de Crianças de 0 a 6 anos, da Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC / NEE 0 a 6) – aponta que um campo de pesquisa a se constituir consiste em produções que possibilitem aprofundar o conhecimento acerca da especificidade das instituições de educação para a pequena infância (CERISARA et al., 2002) e dos saberes das professoras sobre as crianças.

A partir dessa perspectiva, optei por realizar esta pesquisa num Centro de Educação Infantil - CEI do município de Blumenau, que envolveu um coletivo de nove professoras<sup>1</sup>. O objeto de investigação consistiu em **ouvir o que as professoras falam sobre o que representa a “boa creche”**. Quais as representações<sup>2</sup> que tais professoras formulavam acerca dessa almejada “boa creche”? De onde buscavam e quais eram/são os subsídios utilizados no momento em que atribuíam/atribuem suas opiniões sobre aquela instituição ser ou não *ideal* para crianças menores de 7 anos?

Uma investigação empírica, por meio de contatos com a direção e levantamento documental, começou a ser feita no sentido de fazer um (re)conhecimento do local, mesmo já

---

<sup>1</sup> Este trabalho utilizará o termo professora para todas as profissionais que atuam diretamente com as crianças de 0 a 6 anos, definido por **docente da educação infantil** na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, sendo que o Plano de Cargos e Salários do Município prevê três modalidades de contratação: Professora, Recreadora e Atendente de Creche. Esta modalidade de contratação será explicitada no capítulo que apresentará o campo da pesquisa e as profissionais que lá atuam. Também será empregado o termo no feminino por predominar exclusivamente este gênero no referido CEI. Para aquelas que exercem os demais cargos (auxiliar de serviços gerais, cozinheira, orientadora, diretora) empregarei o termo profissionais, embora sabendo que elas também, por muitos momentos, tenham contato direto com as crianças em sala ou fora dela, frente a estrutura de organização do CEI.

<sup>2</sup> Termo utilizado para buscar designar o modo de apresentação de um dado objeto social por um indivíduo ou por um grupo de pessoas.

tendo sido profissional dessa instituição. Partindo desse primeiro contato, o processo inicial de coleta de dados dividiu-se em quatro etapas, que consistiram em encontros sistemáticos. Primeiro, para apresentar a proposta de pesquisa às professoras e profissionais da creche, depois para realizar uma discussão coletiva buscando subsídios que apontariam o que seria uma ‘boa creche’. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com as professoras.

A junção desses materiais possibilitou o desenvolvimento de uma metodologia baseada na análise de discurso e apontou que

o desencadeamento de processos de avaliação de sistemas educativos pode envolver um processo de formação dos sujeitos protagonistas do ato educativo (pais, professores e demais profissionais) e uma conseqüente transformação qualitativa dos serviços nas creches e pré-escolas (ROCHA, 2000).

Essa busca pela identificação de alguns indicadores para a avaliação de contextos coletivos de educação para crianças menores de 7 anos a partir das falas das professoras está diretamente relacionada com a minha vivência como profissional da educação infantil, que, por vezes, me possibilitou ouvir muitas professoras tecendo comentários sobre os Centros de Educação Infantil - CEI, classificando alguns como o ‘BOM CEI’ ou como a ‘BOA CRECHE’ – a expressão comumente usada.

Essas falas provocaram muitas inquietações e constantes indagações. O que estavam querendo dizer com ‘boa creche’? Que parâmetros usavam para assim classificá-las? Boa para quem? Será que a criança estava enfocada nesse contexto? Será que estavam visualizando esse lugar como um espaço de educação tanto para as crianças como também para os adultos que a freqüentam?

Em alguns momentos me passavam a impressão de que se referiam somente a um espaço que fosse bom para o trabalho do adulto, com materiais adequados para atuar como professoras, horários condizentes com suas possibilidades. Enfim, uma organização que privilegiasse um bom convívio para os adultos.

Em outros momentos, as falas e ações mostravam que as crianças estavam sendo contempladas. Espaços alternativos fora da instituição surgiam nos planejamentos das professoras, na tentativa de privilegiar o contato das crianças com a natureza, com a água da cachoeira. Enfim, com aquilo que não era possível oferecer dentro do CEI, seja devido à rotina de trabalho pré-definida, seja frente à estrutura física disponível.

Um dos desafios encontrados foi ler a realidade *despida de pré-conceitos* construídos a partir das vivências e das leituras já realizadas até aquele momento. Ou seja, fazer uma leitura dessa realidade, confrontá-la com documentos e referenciais já produzidos (BRASIL/MEC, 1995; ROSSETTI-FERREIRA, 1998; FORMOSINHO, 1999; dentre outras) e verificar o que já foi feito em termos de promoção de qualidade, que indicadores são esses e por onde passariam as discussões. Também não tinha por pretensão partir do pressuposto da comparação, nem do uso de instrumentos prontos para serem aplicados. Afinal, como já explicitaram alguns estudiosos europeus (entre eles: Dahlberg – da Suécia, Moss – do Reino Unido, Pence – do Canadá) analisados por GANDINI, EDWARDS e colaboradores (2002, p. 254):

[...] a linguagem da qualidade leva em si a perigosa idéia de que ‘indicadores e resultados são universais e objetivos, identificáveis para serem aplicados através do conhecimento e redutíveis a mensurações acuradas, dadas as técnicas apropriadas’. A busca pela qualidade leva os educadores a preferirem estratégias e métodos que garantem a padronização, a previsibilidade e o controle na educação infantil. A qualidade acaba se tornando-se um desafio técnico, algo a ser atingido, em vez de algo que pode ser problematizado ou questionado.

Seguindo essa linha de raciocínio, neste estudo a busca recaiu em **trazer para o debate as falas das professoras e compreender o que para elas seria a “boa creche”**, focalizando “a construção de valores e crenças que possam ser usados como base da ação e tomada de decisões [...]”, discutindo quais “os objetivos das instituições dedicadas à educação infantil nos tempos atuais” (GANDINI; EDWARDS et al., p. 254) e acreditando que isso poderia contribuir na concretização de propostas para a formação das profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças.

Sendo assim, um exercício para conceituar *avaliação* precisou ser feito; afinal, a avaliação dos serviços da educação infantil pode encaminhar as discussões por duas vertentes. Por um lado, centrada na concepção *protecionista de criança* historicamente construída, seja pela imagem romântica da infância dos estudos iluministas de Rousseau; seja pela imagem da criança como membro da sociedade do bem-estar, a quem eram dedicados guarda e acolhimento, numa perspectiva colonizadora das capacidades participantes das crianças (SARMENTO, 1999). Por conta dessa visão, as instituições coletivas de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos centram suas ações na perspectiva da educação infantil como um tempo de preparação para outros tempos, em que o encaminhamento de propostas evidencia a preocupação demasiada com o futuro escolar da criança, dificultando a vivência dos direitos dela, proclamados nas legislações. Ou seja, é o viés da escola que cerceia as práticas das

professoras, tendo como fio condutor os conteúdos, os horários e, principalmente, as atividades voltadas à preparação da aquisição dos códigos da escrita.

Por outro lado, a análise pode-se encaminhar no sentido de conceber a ‘criança como um ser social, cultural e histórico e que se constitui como tal nas relações que estabelece com o mundo desde que nasce’, conforme aponta Batista (1997, p. 9); no reconhecimento da Educação Infantil como um espaço de vivência dos Direitos da Criança, que a retira da *penumbra*, corroborando com o movimento atual em que legalmente a educação da criança pequena passou a ser concebida como primeira etapa da educação básica, complementando a ação da família e fundamentada numa concepção de criança como pessoa em processo de desenvolvimento e como sujeito ativo na construção do seu conhecimento (LDB, 1996). Isto é, a infância como uma categoria social, que se muda e se constrói nas práticas sociais concretas e a criança como principal ator da construção de sua história.

Para este estudo, o segundo caminho foi o escolhido para auxiliar nas discussões, aquele que entende **avaliação não como um conjunto de procedimentos pré-definido a ser seguido, mas sim como resultante da reflexão do processo feito pelos próprios protagonistas** – neste caso as professoras, constituindo-se assim num processo de formação em serviço.

Entretanto, não pretendo apresentar um debate entre esses modelos, mas sim manter um diálogo com as bibliografias pertinentes e com algumas professoras que fizeram suas histórias profissionais no interior de creches - vistas nesse estudo como um espaço de educação de crianças e de adultos, de produção de novos conhecimentos e, principalmente, como um lugar de se viver a infância (PRADO, 1998).

Assim, primeiramente procuro localizar no *estado da arte* da área da educação infantil as discussões sobre a Pedagogia da Educação Infantil, buscando assinalar e comentar a percepção e a compreensão que alguns/as autores/as têm evidenciado sobre a temática em questão.

A seleção dos textos/estudos utilizados reflete uma opção por trabalhar com aqueles com os quais posso estabelecer diálogos paralelos com os dados obtidos junto à pesquisa de campo.

Destaco que a retomada de algumas leituras já realizadas e a inclusão de novas bibliografias se fizeram necessárias para a consolidação deste capítulo, o que possibilitou

encontrar novos subsídios para refletir sobre os cuidados e a educação das crianças pequenas tanto no Brasil como em diferentes países (Itália, Chile, Dinamarca, Portugal, entre outros).

No capítulo seguinte aponto a metodologia empregada nesta pesquisa e as experiências do trabalho de campo, comentando como foram feitas e analisadas as entrevistas que buscaram apreender, pelo olhar das professoras, alguns indicativos que podem contribuir para a concretização de práticas educacionais cotidianas que visam o bem-estar das crianças.

Vale ressaltar que um estudo etnográfico foi realizado, que uma abordagem qualitativa dirigiu esta pesquisa e que a restrição da abrangência do universo analisado se deu em prol do aprofundamento da análise, sempre cuidando para não perder de vista a articulação das vivências individuais e sociais das professoras - dimensões através das quais compõem suas histórias de vida.

Pautada nessa lógica, trago em seguida alguns dados que contribuem para a apresentação do cenário escolhido como palco para este estudo, fazendo um paralelo com a história da educação da pequena infância no município de Blumenau, e amparando-me nas poucas referências bibliográficas que tratam do assunto, frente à pouca experiência ou prática de registrar as ações e os acontecimentos cotidianos da infância em instituições coletivas que não a família.

Também faço uma apresentação de todos os atores sociais – professoras e profissionais que, juntamente com as crianças e seus familiares, fazem a história daquele CEI. Destaco que nas entrevistas foram envolvidas apenas as 9 professoras, pois as funções exercidas no CEI – (direção, coordenação pedagógica, auxiliar de serviços gerais) implica em diferentes olhares, e o tempo destinado à realização de pesquisas no momento atual é bastante limitado.

Essas professoras têm idades compreendidas entre 22 e 51 anos, sendo que a maioria tem idade inferior a 35 anos. Quatro delas são/estão solteiras, sendo que uma já tem uma neta. Das cinco casadas, todas têm filhos e uma já é avó.

Em conversas formais e informais pude observar que o ingresso na área da educação infantil se deu por diferentes motivos, sejam eles: uma oportunidade que apareceu no tempo certo, o envolvimento voluntário com uma instituição num momento de catástrofe na cidade (enchente), a falta de vaga nos anos iniciais do ensino fundamental ou o simples fato de gostar de crianças. Porém, se o ingresso passou por caminhos variados, a permanência foi pela unanimidade da resposta: gostaram de trabalhar com crianças e não querem mais sair desse

campo, aliando a essa premissa os aspectos relativos ao ambiente de trabalho e às amizades cultivadas. Vale mencionar que esses são os mesmos motivos encontrados por Vieira Cruz (2001) ao realizar uma pesquisa em creches comunitárias de Fortaleza / CE.

Na última seção reservei lugar para as falas dessas professoras a respeito da ‘boa creche’, um espaço onde foi possível apreender o quanto as discussões que envolvem a questão da afetividade *incomodam* algumas delas. A importância de estar trazendo para este estudo as reflexões e a contribuição de pesquisas já realizadas na área justifica-se por ser essa uma temática que precisa ser ampliada nos espaços de formação, uma vez que desconsiderá-la pode implicar que a preocupação das professoras seja remetida para uma proposta de trabalho que privilegia a cognição/intelecto, renegando a humanização dos espaços institucionais - a ponto de justificarem suas práticas ligadas ao bem-estar das crianças às carências afetivas e econômicas dos pais.

Por outro lado, este estudo também me permitiu visualizar outros aspectos da questão: que já existe um movimento no sentido de não mais vislumbrar a criança como um *alvo de ensino*, mas como alguém que tem muito a aprender e também a ensinar aos adultos-professores; que as crianças já estão sendo observadas, ouvidas e convidadas a participar de decisões dentro da creche, e esse fato “devolve -nos a verdadeira voz da infância” e leva-nos a ‘reconhecer às crianças o direito de serem as primeiras autoras das suas vidas’ (SPAGGIARI apud MARTINHO, 1995, p. 36); que a observação e a escuta atenta das *vozes* das crianças, devidamente registradas, mostram-se como novas atitudes desenvolvidas pelas professoras em relação à prática do registro e do planejamento na instituição, seus usos e atribuições.

Nesse capítulo também foi possível explicitar as condições de trabalho dessas professoras (que não diferem de tantas outras já apresentadas em diferentes pesquisas), em particular no que se refere à proporcionalidade na relação adultos-crianças. Seguindo os ideais dos/as pesquisadores/as e profissionais italianos, não é preciso colocar um número excessivo de adultos brincando e trabalhando para garantir o bem-estar das crianças, mas sim de utilizar uma proporção que possa contribuir para a construção de práticas condizentes com e para crianças pequenas, um fato que certamente auxilia nas discussões sobre a Pedagogia da Educação Infantil, indicada no primeiro capítulo.

Trago nas considerações finais algumas reflexões que permitem unir-me às professoras na luta pela ‘boa creche’.

Finalizando, gostaria de deixar registrado que as observações feitas por pesquisadores portugueses e brasileiros que se debruçaram sobre experiências com resultados de sucesso no Norte da Itália contribuíram em grande proporção para a construção deste estudo.

Sendo assim, está feito o convite para juntos/as vislumbrarmos algumas das *noventa e nove* linguagens das professoras que foram *roubadas* frente a um processo de formação que por muito tempo privilegiou apenas as linguagens oral e escrita, exatamente como nas denúncias apontadas por Malaguzzi, ao se referir às linguagens da infância no poema *As cem linguagens*<sup>3</sup>.

*Ao contrário, as cem existem.*

*A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos  
Cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
Modos de escutar  
As maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe:  
que as cem não existem  
A criança diz:  
ao contrário, as cem existem.*

(Lóris Malaguzzi)

---

<sup>3</sup> Apresentado no livro *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, publicado pela Artmed, 1999.



## 2. A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: UMA AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

A promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 foi o marco inicial da *legalização* de uma proposta de educação infantil concebida como tarefa socialmente partilhada entre o público e o privado, o que representou a incorporação de um discurso já há muito tempo presente na pauta de reivindicação dos movimentos sociais: a educação infantil como um **Direito da Criança**, uma **Opção da Família** e um **Dever do Estado**.

A partir de então, sob o aspecto legal, a educação de crianças de 0 a 6 anos deixa de ser responsabilidade exclusiva e privada da família e passa a ser dividida com o Estado, conforme menciona Cury (1998, p.11):

[...] esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que adivinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil. Caso isto não estivesse amadurecido entre as lideranças e educadores preocupados com a Educação Infantil, no âmbito dos estados membros da federação, provavelmente não seria traduzido na Constituição de 88. Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado. Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto.

Essa conquista também foi reforçada na década de 90 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que reitera a necessidade da divisão das responsabilidades do cuidado e da educação das crianças menores de 7 anos entre a Família e o Estado, elevando a educação infantil à primeira etapa da educação básica, que tem “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL/MEC, 1996b, cap.II, art.29).

Essas Leis acabaram se constituindo *na porta oficial* de entrada de uma era em que a Educação Infantil deixa de ser vista como um espaço de *compensação das faltas* por parte das ações de Amparo e Assistência e se solidifica como um lugar de Direito à especificidade de uma fase da vida – a infância.

Esse fato possibilitou ao movimento de educadores(as) e pesquisadores(as) da área da educação ter, a partir desse momento, um amparo legal para suas discussões acerca do

cuidado e da educação da crianças pequena como elementos indissociáveis em contextos coletivos.

Amparados nas leis e no discurso de “que a infância não é apenas uma fase biológica, mas uma construção cultural e histórica” (LEITE, 1997, p.19), as produções e debates em torno da área transformaram os anos 90 num palco de efervescentes discussões. Nesse percurso histórico, a proposta de consolidação de uma *Pedagogia da Infância* passou a ser o eixo das discussões, assim como novos contornos foram se delineando no sentido de promover uma educação para a pequena infância que fosse diferenciada do modelo da escola. Conforme aponta Rocha (1999, p. 136), ao analisar a trajetória das pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, “define-se uma prática pedagógica que significa a criança como sujeito social dando relevo a suas manifestações espontâneas, que preserva sua identidade social e respeita seus direitos e o acesso ao conhecimento (entendido como as diferentes linguagens, experiências e formas de expressão)”.

Nessa obra a autora busca apontar a necessidade de serem pensados objetivos que contemplem as dimensões do cuidado, assim como outras formas de inserção social e de manifestações peculiares das crianças pequenas nos contextos coletivos de educação, bem como estabelece um diferencial entre creche/pré-escola e escola. E, nessa perspectiva, as instituições de educação infantil se diferenciam da escola quanto à função que assumem atualmente na sociedade brasileira.

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 61, grifos do autor).

Na mesma direção se apresenta o estudo de Henry Hammershot (apud HADDAD, 1996), que discute a profissionalização do cuidado nos países escandinavos, buscando identificar as especificidades das instituições Creche/Pré-escola e Escola. Haddad (1996, p. 47) diz que:

O sistema de ensino conserva a tradição de denominar as crianças de alunos, agrupá-las em classes da mesma idade, ter um professor que ensina a focalizar a ação educativa no processo de ensino-aprendizagem. Já o sistema de atendimento infantil apresenta uma estrutura diferenciada em que as crianças são chamadas de crianças, são distribuídas em idades heterogêneas, o profissional tem o status de pedagogo, o

foco está no desenvolvimento e o que acontece diariamente é chamado de vida diária, ou simplesmente, de convivência.

O que se pode perceber é que para ambos os autores (ROCHA, 1999; HAMMERSHOT, [19--]) parece haver um consenso quanto aos direitos que precisam ser garantidos às crianças nas instituições coletivas de educação. Espaços destinados ao desenvolvimento da criança pautado na curiosidade, investigação, segurança, entre outros aspectos, significam dar para ela um tratamento “dignamente igualitário enquanto ser humano” (HADDAD, 1996, p. 47).

Vale ressaltar que não se quer com isso estabelecer uma diferenciação hierárquica entre as instituições de educação para crianças de faixa etária compreendida entre 0 a 10 anos, e que não se está defendendo uma proposta de educação que vise a criança como um sujeito-criança também nas séries iniciais do ensino fundamental. O que se pretende é apontar alguns indicativos que possibilitem vislumbrar que o conhecimento didático do processo ensino-aprendizagem dos contextos escolares não são adequados para os espaços de educação infantil - nos quais educação e cuidados constituem um binômio indissociável (ROCHA, 1999). Com isso também se quer indicar a necessidade da construção de uma **Pedagogia da Educação Infantil**, que neste momento busca “demarcar os limites de suas fronteiras com uma educação da criança na escola”. (ROCHA, 1999, p. 11).

Nessa busca por trilhar alguns caminhos que *cheguem* à construção dessa Pedagogia da Educação Infantil, autores(as) como: Kramer (1988, 1991); Campos, Rosemberg e Ferreira (1993); Faria (1993, 1999); Machado (1996); Búfalo (1997) e Cerisara (1999), entre outros (as), têm apresentado consideráveis discussões acerca da compreensão do caráter educativo da creche e pré-escola<sup>4</sup> e da necessidade de superação da dissociação entre os contextos pedagógico e “custodial”<sup>5</sup>, e o espaço coletivo de educação infantil passou a ser visualizado como lugar de vivência da infância nas suas múltiplas dimensões.

Nesta perspectiva “à creche passa a ser um lugar privilegiado de interações intersubjetivas, de interlocuções, de mediações em torno da apropriação da cultura” (BATISTA, 1998, p.7), e acaba por se constituir num espaço de possibilidades de vivências

<sup>4</sup> Tal compreensão, atrelada ao reconhecimento dessa modalidade de educação na legislação, indicaram um grande avanço nas discussões da área, já que historicamente centravam-se na concepção de assistência e guarda de crianças de 0 a 6 anos, conforme apontam os estudos de Freitas (1997), Kuhlmann Jr. (1998) e Carvalho (1999).

<sup>5</sup> Contextos custodiais aqui compreendidos de acordo com Formosinho (1999), que os remete à missão de guarda segura e cuidados infantis das crianças enquanto seus pais trabalham ou não.

das mais variadas infâncias (brancas, negras ou indígenas, pobres ou ricas, etc.), em que as múltiplas dimensões constitutivas da infância (imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade...) possam se fazer presentes. Um espaço educativo estruturado, com condições adequadas, planejado e organizado com tempos e espaços que possibilitem às crianças e aos adultos a apropriação e a produção do conhecimento, que propicie a criação coletiva da cultura infantil. Um lugar como os Parques Infantis – proposta defendida e colocada em prática durante o mandato de Mário de Andrade como diretor do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo (1935 a 1938), que foi vista por Faria (1993) como uma “pedagogia que assegurava o direito da criança ser criança, levando em consideração todas as dimensões humanas – física, intelectual, cultural, lúdica, artística etc” (p. 34).

Esse movimento em direção ao encontro com a criança também pode ser observado nos trabalhos coordenados e publicações pelo MEC entre os anos de 1994-1996, que primaram pela superação da dicotomia *educação/assistência*, nos quais – principalmente nos conhecidos “caderninhos” coloridos e com desenhos de rostinhos de crianças na capa – buscou-se redefinir as funções da educação infantil, como uma tentativa de implementação de uma pedagogia da infância. Entre tais documentos, o caderno denominado “*Crerios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*” (1995), também resultante de mobilizações e discussões entre pesquisadores(as), profissionais da área de educação infantil e órgãos públicos, foi amplamente divulgado no sentido de estar concretizando práticas educacionais pedagógicas que respeitassem os direitos considerados fundamentais para as crianças: direito à brincadeira, a atenção individual, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa, entre outros.

Como pode-se ver, trata-se de um documento em que a criança passa a ser concebida como sujeito de direitos e a creche como um espaço onde ela possa vivenciar tais direitos, diferenciando-se de uma proposta que pautava suas práticas na concepção da educação infantil como um espaço de preparação para outros tempos<sup>6</sup>.

Centrando-se na mesma perspectiva, os estudos italianos a mais de três décadas vêm se fortificando no sentido de consolidar uma Pedagogia da Educação Infantil que considere a

---

<sup>6</sup> De acordo com Mantovani e Perani (1999 p. 76): “A origem desta abordagem pedagógica pode ser encontrada especialmente nas experiências e nas pesquisas de raiz anglo-americana, que realçaram a questão de como os insucessos escolares tinham de estar ligados a déficit funcionais dificilmente reversíveis que teriam origem numa falta de estimulação nos primeiros anos de vida”.

criança no momento presente, buscando promover propostas educativas que levem em conta as experiências e os contextos infantis e, com isso, intensificando o processo de construção social da infância.

o intuito dos italianos é abrir nova página na relação com a criança; levando em conta a hipótese de uma construção da infância através de mediações que não a desautorizem falando dela, mas consentindo respostas (GUIMARÃES; LEITE, 1998, p. 3).

Faria (1994, p. 225), ao fazer uma análise das creches no Norte da Itália, nos traz informações de que existe naquela região um grande empenho para a efetivação de uma pedagogia que garante às crianças o direito de serem crianças “ao tempo original”, o que faz com que seja deixado para a escola a introdução do “tempo do relógio, do tempo do trabalho”. Essa preocupação vem se materializando em experiências que oferecem uma proposta diversificada e flexível de atendimento público às crianças, encorajando-as a explorar e manifestarem todas as suas linguagens ou modos de expressão.

Os trabalhos aqui destacados revelam que para os educadores/pesquisadores envolvidos com os estudos da e na educação infantil no Norte da Itália, principalmente da região de Reggio Emilia, a base do trabalho necessariamente precisa estar centrada na dialogicidade, reciprocidade e intercâmbio entre as instituições: Creche<sup>7</sup>, Famílias-Comunidade, Centros de Pesquisas–Academia-Esferas Administrativas.

Essa mesma direção é apontada por Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 34) quando se referem ao sucesso do trabalho com e para a pequena infância em Reggio Emilia:

[...] a conquista consiste de uma combinação singular e magnífica de compromisso e determinação, de pesquisas e experimentação, de renovação e reciprocidade – tudo isso reforçado por anos de trabalho para o **refinamento de habilidades de comunicação e documentação** (Grifo nosso)

Outra característica muito presente nos estudos que enfocam os trabalhos na educação infantil italiana refere-se à importância atribuída aos registros e à documentação das práticas diárias com as crianças, conforme indicado pelos três autores anteriormente citados.

---

<sup>7</sup> Termo utilizado para facilitar a leitura, que neste estudo significa diferentes modalidades de atendimento educativo à infância menor de 7 anos, que recebem variadas nomenclaturas tanto no Brasil como no exterior: Escola Maternal, Centro ou Núcleo de Educação Infantil, Pré-Escola, entre outros. Portanto, que se difere da compreensão trazida pelas Leis brasileiras que definem a creche como um espaço reservado às crianças de 0 a 3 anos e, pré-escola para crianças de 4 a 6 anos.

Na visão dos italianos, a sistematização do processo e dos resultados possibilita às crianças a visualização concreta do que dizem e fazem durante as propostas realizadas, o que serve de base para novos aprendizados; serve como ferramenta de pesquisa para os professores-pesquisadores, assim como de informativo ao público em geral – pais, comunidade (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25).

Vale ressaltar que toda essa conquista é decorrente de anos de pesquisas na área, uma vez que a história da infância em contextos educativos coletivos na Itália já vem se consolidando a partir de um tempo histórico mais distante. O reconhecimento legal da creche como um direito das crianças – filhos/as de mães trabalhadoras ou não –, promulgada no Brasil apenas no final da década de 80 (Constituição Federal de 1988), na Itália já existe desde 1971<sup>8</sup> – o que representa quase duas décadas de antecipação em relação ao Brasil de discussões legisladas.

Decorrente da promulgação dessa lei italiana e dos movimentos organizados que trouxeram outros benefícios para as crianças<sup>9</sup>, emergiu uma nova cultura infantil que permitiu discutir e visualizar as crianças como seres competentes e capazes de estabelecer relações sociais tanto com os adultos como entre elas (FARIA, 1994).

Outra referência que traz uma importante contribuição a esse novo olhar sobre as crianças é a proposta dinamarquesa. No contexto dinamarquês, conforme explicita Jensen (apud LANGSTED, 1991)<sup>10</sup>, novos princípios norteadores das práticas foram estabelecidos no decorrer dos últimos anos e os centros de cuidados infantis (como lá são denominadas as instituições voltadas à pequena infância) devem considerar, entre outros aspectos:

- *No desenvolvimento das crianças, o bem-estar e autonomia devem ser incentivados;*
- *As crianças devem ser ouvidas;*
- *Os pais devem ter influência.*

Esses princípios na Dinamarca apresentam-se explicitados no conjunto das leis do Ministério dos Serviços Sociais (1991, cap. 2), conforme o artigo destacado abaixo:

---

<sup>8</sup> Lei nº 1044, que sancionou o Dever da União na constituição destes serviços. Para maior aprofundamento sugere-se: FARIA (1994), OLIVEIRA (1997), EDWARDS, GANDINI e FORMAN (1999)

<sup>9</sup> Destacando-se o auxílio-maternidade e o direito de a mãe acompanhar até os 3 anos de idade os filhos doentes.

<sup>10</sup> Texto traduzido para a língua portuguesa por Deborah Sayão e revisado por Edna e Brian Duck, que trata de uma pesquisa financiada pelo Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais da Dinamarca e pelo Ministério do Serviço Social desse país e realizada por Langsted, com base na obra : LANGSTED, Ole. Valuing Quality. From the child's perspective. Danish Social Science Reserch Council, 1991.

deve ser enfatizado que as crianças devem ser incluídas no planejamento e na execução das atividades nas instituições de educação infantil, de acordo com sua idade e maturidade e que elas podem obter experiência na articulação entre influência e responsabilidade no plano pessoal e social.

É importante dizer que tais princípios, transformados em leis, se constituíram a partir das discussões que tiveram origem na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, que o Ministério dos Serviços Sociais Dinamarquês transformou em *cartilhas* - elaboradas de acordo com a faixa etária atendida pela educação infantil e distribuídas às crianças para que elas pudessem compreender o conteúdo expresso na lei e fazer, a seu modo, a releitura dos referidos artigos.

Assim, de acordo com Langsted (1991), extensos artigos foram interpretados pelas crianças, transformando-se em frases de fácil compreensão, porém com forte repercussão, como: “As crianças têm direito a opinião própria, a qual deve ser respeitada”.<sup>11</sup>

Percebe-se, com isso, que na Dinamarca o Estado tem buscado trazer as crianças para o centro das discussões e decisões e, conseqüentemente, impulsionar os profissionais que atuam nas instituições de educação infantil a focalizarem o cotidiano das crianças, suas manifestações de desejos e necessidades, proporcionando o fortalecimento das possibilidades de essas crianças dizerem coisas que devam ser ouvidas e levadas a sério.

Vale destacar que tal qual ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei brasileira nº 8069/90), a referida *cartilha* dinamarquesa não aborta diretamente aspectos relacionados aos direitos dos adultos-professores que atuam junto das crianças, porém ela [a cartilha] pode e precisa ser visualizada como um espaço de reflexão que propicia à todos os envolvidos com o cuidado e a educação dos pequenos repensarem suas idéias sobre o que é ser criança, do que seja aprendizagem, ensino, conhecimento, como argumenta Peter Moss (2002), ao se referir aos contextos nórdicos de educação infantil, de um modo geral.

Para ele:

‘Essa conceitualização de criança e de instituição para a primeira infância requer uma outra conceitualização dos profissionais para a primeira infância. O profissional como técnico, não será nem o substituto da mãe, nem tampouco o professor escolar. Temos que pensar de modo diferente, construindo o trabalhador para a primeira infância como um profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de criança

<sup>11</sup> Ministério dos Serviços Sociais da Dinamarca, 1991, p. 39.

e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem da criança mas também aprendendo com ela” (p. 246-247).

Neste contexto, o direito garantido aos adultos-professores refere-se as condições que esses têm para “exaltar o diálogo e o cotejo de suas idéias e experiências e para enriquecer seus instrumentos profissionais de avaliação e ponderação”<sup>12</sup>.

Também alguns estudiosos portugueses vêm fazendo interessantes reflexões sobre a infância e, com isso, muito têm contribuído para enriquecer as discussões acerca da Pedagogia da Educação Infantil.

Soares (1997, 2002), nos artigos “*Direitos da criança: utopia ou realidade*” e “*Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Protecção e da Participação*”, respectivamente, faz uma análise da promulgação dos direitos das crianças partindo da Declaração de Genebra de 1923.

Nesses artigos a autora apresenta um panorama da situação da infância ao longo dos tempos e afirma que foi a partir da Convenção dos Direitos da Criança – datada de 1979<sup>13</sup> – que emergiu uma *nova* concepção de infância.

A Convenção incorpora uma diversidade de direitos, desde direitos civis, económicos, sociais e culturais, incluindo os direitos mais básicos como o direito à vida, à saúde, alimentação, educação, higiene, protecção contra o abuso e negligência, direito à privacidade, direito de associação, expressão e pensamento (SOARES, 1997, p.81).

Soares menciona que o pesquisador Hammarberg, no ano de 1990, apresentou um estudo em que agrupou os 54 artigos da Convenção em três categorias, os direitos relativos à **PROVISÃO**, à **PROTECÇÃO** e à **PARTICIPAÇÃO**, mas a autora acrescenta que muito ainda tem que ser feito para que o último seja uma conquista materializada/concretizada socialmente. Segundo ela, evidências têm apontado que “a tomada de decisão por parte das crianças em assuntos que lhe dizem respeito, a seu direito à participação na vida pública e social continuam inalteráveis, ou seja, inaplicáveis” (SOARES, 1997, p. 84).

Vale dizer que, para essa promulgação de direitos não *cair no vazio*, cabe à área das Ciências Sociais um papel fundamental nessa *empreitada* – afinal são os profissionais ligados

<sup>12</sup> Carta de direitos dos educadores, publicada no encarte distribuído durante a exposição dos trabalhos de Reggio Emilia, realizada em São Paulo de 15 a 25.07.2002, denominada: *As cem linguagens das crianças – Uma viagem extraordinária ao mundo da infância*.

<sup>13</sup> Ano Internacional da Criança.



a essa área que têm maiores condições de se tornarem os interlocutores mais próximos das crianças.

Sendo assim, a garantia da efetiva participação das crianças nas decisões que lhe são pertinentes, atribuindo a elas o estatuto de sujeitos sociais de direitos, tem sido objeto de preocupação de estudiosos ligados ao campo da pedagogia, da sociologia, da psicologia e da antropologia, juntamente com representantes da saúde, da justiça, de entidades não-governamentais, entre outros.

Pinto e Sarmento (1997) também são autores portugueses que contribuem para essa discussão. Para eles, foi principalmente a partir dos anos 90 que os estudos portugueses passaram a conceber a infância como uma “categoria social autónoma” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 10), fator que levou a sociologia a dedicar muitas das suas obras aos assuntos relacionados às problemáticas da infância (trabalho infantil, direitos das crianças, famílias...).

De acordo com esses autores, a visibilidade contemporânea da infância e, conseqüentemente, o surgimento crescente dessa temática nas bibliografias, considerando ser a infância uma *construção social*, dá-se frente à diminuição do número de crianças no conjunto da população. “Dir-se-ia que o mundo se acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 11).

Também são eles que nos ajudam a pensar a respeito do direito a participação das crianças nas decisões sociais e na partilha de responsabilidades sobre fatos relacionados aos seus modos de vida. Esses pesquisadores nos apontam a necessidade de dar voz às crianças e ouvir atentamente o que elas nos têm a dizer, de nos desprendermos de uma proposta de educação infantil pautada na perspectiva adultocêntrica, que recorta a infância em tempos e espaços definidos por critérios burocráticos e hierárquicos a serviço do funcionamento *harmônico* das instituições coletivas de cuidados e educação para a infância. Pinto e Sarmento nos dizem textualmente que precisamos não ocupar mais os tempos das crianças com atividades rotineiras, como as denunciadas por Batista (1998), distanciadas daquilo que de fato essas crianças tanto desejam. Juntamente com outros(as) autores e autoras (PRADO, 1998; OLIVEIRA, 2001; COUTINHO, 2002...) <sup>14</sup>, dizem-nos que as crianças, melhor do que ninguém, podem nos informar seus desejos, interesses, necessidades...

---

<sup>14</sup> Pesquisadoras da UNICAMP e UFSC.

Neste sentido,

(...) o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra e obscurece totalmente (...) interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25).

É importante mencionar que outras bibliografias nacionais sobre a educação infantil no exterior vêm oportunizando salutar discussões acerca da temática até aqui apresentada<sup>15</sup>. A decisão de apresentar algumas referências da Itália, Dinamarca e Portugal foi tomada com o intuito de mostrar que os estudos brasileiros – embora bastante recentes – estão se encaminhando na mesma direção, o que nos possibilita visualizar que o movimento de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil também aqui no Brasil vem buscando romper com um *modelo escolarizado de educação* e preconizando a implantação de uma proposta de caráter educacional-pedagógico que possibilite a vivência de uma infância de direitos e ofereça oportunidades para um projeto de relações e cultura de crianças que as permita “fazerem sua própria agenda ao invés de simplesmente copiar aquela da sociedade adulta” (Moss, 2002, p. 246).

Essas pesquisas têm vindo na contramão, confrontando-se com os discursos políticos da década de 90, marcados pela forte tendência de desenvolvimento econômico e de globalização e que fizeram emergir valores como competência e competitividade, o que acabou por quase *abafar* as discussões que estavam relacionadas com as dimensões não-cognitivas da relação professor-aluno.

A tônica desses discursos centrou-se na falta de competência técnica dos/as professores/as - seu despreparo técnico – e, nessa perspectiva, o *cuidado* passou a ser compreendido tão-somente como um resquício de uma socialização feminina que precisava ser superada pela capacidade profissional adequada ao corpo docente (CARVALHO, 1999).

Sendo assim, qualquer proposta de prática pedagógica que não se pautasse na aquisição de habilidades que pudessem contribuir com os sujeitos no sentido de torná-los mais competitivos e, conseqüentemente, mais preparados para enfrentar a *lógica* do mercado

---

<sup>15</sup> Entre eles: Lenira Haddad (1997), que faz uma análise da educação infantil idealizada por Peter Moss e Helen Penn no sistema britânico; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (1997), que ao apresentar o relatório de atividades desenvolvidas em programa de aperfeiçoamento científico no exterior traz um panorama do currículo em diversos países – Espanha, Holanda, França e também da Itália.

globalizado, precisava ser rapidamente justificada, nem que para isso fosse preciso recorrer a caminhos sinuosos, como o da suposta necessidade de suprir as carências afetivas das crianças, por exemplo (a partir das carências estabelecidas quando comparadas a parâmetros de outras classes e contextos sociais)<sup>16</sup>.

Felizmente, amparadas nas pesquisas atuais, tanto nacionais como internacionais, as discussões para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil se ampliam, e alguns direitos das crianças já ecoam nas vozes das profissionais que cotidianamente trabalham com as crianças pequenas nas instituições de educação infantil. Um desses ecos consiste no princípio de ouvir as crianças, uma prática que se fez bastante presente nas falas de algumas professoras do CEI onde foi realizada esta pesquisa (ver seção 5).

A criança começou a ser visualizada como um ser competente e capaz de estabelecer múltiplas e complexas relações, o que vem indicando a importância de aprender a observá-las e, a partir daí, entender suas necessidades e interesses. Ou seja, as discussões caminham no sentido de visualizar a criança como alguém “capaz de apontar, de modo espontâneo, as dificuldades e ‘cegueiras’ do adulto e/ou do sistema de relações” (FARIA, 1994, p. 223-224), levando esse adulto a perceber a necessidade de redimensionar o papel social e pedagógico das instituições de educação infantil. Afinal, como menciona Lima (2001, p. 03): “Embora estejamos muito longe da universalidade no respeito aos direitos da criança, verificamos que existe uma preocupação crescente com a situação da infância no mundo atual”.

Partindo dessa lógica, os estudos utilizados nesta pesquisa apontam os espaços de educação infantil como espaços de vida e não apenas como preparação para a vida, onde o convívio com as diferenças em que os imprevistos, os convites à brincadeira e às manifestações culturais adultas e infantis devem se fazer presentes todos os dias (PRADO, 1999). Onde o acolhimento e o aconchego sejam também visualizados como uma função a ser exercida pelas instituições coletivas de cuidados e educação que visam o bem-estar da criança e não em “exclusão à competência técnica ou à competência profissional”, tal como afirma Cerisara (2002, p. 54).

---

<sup>16</sup> Um dos exemplos mais recorrentes para ilustrar essa situação refere-se as chamadas atividades grafo-motoras, que eram justificativas pelo viés do discurso da privação cultural. Isto é, da necessidade das crianças das classes menos favorecidas economicamente se familiarizarem com lápis, papel, recursos escolares que supostamente elas não tinham acesso, o que indica que caberia às professoras possibilitarem isso às crianças, bem como determinados atributos, conteúdos ou atitudes, a fim de suprir esta carência (Kramer, 1987). Porém, na minha trajetória de professora, por vezes ouvi professoras argumentando que era difícil trabalhar essas questões, pois muitas crianças tinham necessidade de receber a atenção e o carinho que não ganhavam em casa.

Os estudos também indicam a necessidade do rompimento com as teorias que fundamentam seus argumentos numa perspectiva de evolução linear de desenvolvimento humano, como a psicologia do desenvolvimento, por exemplo, (JOBIM; SOUZA, 1996) e a necessidade de alargamento das relações com outros campos do conhecimento, como a sociologia, a história, a filosofia, a arte e a antropologia, entre outros.

Fazer isso certamente irá proporcionar à educação a compreensão de que componentes não-verbais das interações humanas (gestos, linguagem corporal: choro, riso...), tão presentes na educação infantil, porém ainda tão *misteriosos* e pouco identificáveis – componentes nos quais nós adultos ainda precisamos nos *alfabetizar*, exercem importante função nas relações entre os adultos e as crianças e, além disso, indicam uma outra concepção de infância, de criança e de educação, afinal,

Pensar na criança como um ser da cultura vai, no entanto, significar para o adulto que ele também se entenda como um ser da cultura, que se desenvolve continuamente, acompanhando o movimento das descobertas e criações humanas. Neste sentido, estar próximo à criança pequena significará também para o adulto possibilidades novas de desenvolvimento ( LIMA, 2002, p. 28).

Nesse sentido, a grande questão – além de conhecer quem são as professoras que atuam na educação infantil,<sup>17</sup> – é conhecer como esses contextos coletivos de educação das crianças pequenas são por elas qualificados. A visão das professoras sobre o que define uma ‘boa creche’ é a temática centralmente abordada na seção 5 deste trabalho.

Findando este capítulo, após ter me aproximado de alguns referenciais que discutem a compreensão da necessidade de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil (e, por que não dizer, da infância - pensada também para os anos iniciais do Ensino Fundamental) pautada nos direitos das crianças, passo a apresentar o caminho percorrido para a realização desta pesquisa, pois, como afirma o poeta Quintana, ‘são os passos que fazem os caminhos’.

---

<sup>17</sup> Sobre a identidade das professoras de educação infantil, ver Cerisara (2002)

### 3. CAMINHOS PERCORRIDOS...

*“Cada um de nós compõe a sua história”.*  
(Almir Sater)

*Cena 1:*



*Diariamente às 8 horas chegava na creche um senhor acompanhado de seus dois filhos (Maicon, de 5 anos e Gabriel, de 1 ano e 6 meses). No portão os meninos se abraçavam, abraçavam o pai, e se encaminhavam cada um para sua sala e o pai saía da creche.*

*Às 17 horas quem vinha apanhá-los era a mãe. Ambos saíam de suas salas, abraçavam-se novamente, depois abraçavam a mãe e se encaminhavam para casa.*

*Cena 2:*

*Todas as crianças, berçário, maternal e jardim, e as professoras foram fazer um passeio ao parque Gevaherd Sobrinho – Santur / Balneário Camboriú. De manhã cedo entramos no ônibus com colchões, lanches, mamadeiras, fraldas e todas aquelas “coisas comuns” de quem sai com pequenos para passear, e nos encaminhamos para o parque. Primeira viagem mais longa com todas as crianças juntas. Pais com olhos arregalados, olhando a partida do ônibus. Preocupação estampada nos olhos. O trajeto foi marcado pelos sorrisos, choros, gritos, falas, momentos de sono de alguns bebês. A chegada no local da visita foi uma festa. Os bebês no colo de várias professoras e inclusive do motorista, crianças maiores segurando nas mãos dos menores, conversas curiosas sobre os bichos, auxílio para subir nos brinquedos. A hora do almoço chegou e as toalhas foram estendidas no chão, lanches sendo distribuídos, mamadeiras foram sendo preparadas, alguns colchões possibilitaram um “soninho” para os mais cansados. Retorno ao CEI, cansaço gerado, adultos e crianças se apoiando uns aos outros, pais aguardando ansiosos a chegada.*

Iniciar este capítulo apresentando estas cenas me pareceu oportuno por mostrar alguns fatos do cotidiano que auxiliam na compreensão da escolha tanto pela temática da pesquisa como pelo cenário<sup>18</sup>.

Foram cenas como estas que me levaram a (re)pensar os espaços de cuidado e educação das crianças pequenas.

Olhar a história do Maicon e do Gabriel (dois irmãos que passavam nove horas ininterruptas num mesmo local) e que repetiam a mesma cena cinco dias por semana – o abraço – era algo intrigante. Se conviviam tanto tempo juntos (ou pelo menos era o que eu achava), por que faziam aquilo? Aos poucos fui percebendo que estar no mesmo espaço não representava necessariamente estarem juntos, compartilhar. A dinâmica do CEI impossibilitava qualquer contato entre os dois, pois um pertencia ao grupo do berçário e o outro ao do jardim II. A *separação* às vezes era imposta pela condição da estrutura física, porém, na grande maioria dos momentos, pela compreensão de que deveria ser organizado desta maneira.

Mostrar a situação vivida no passeio ao parque é tentar dizer que a essa organização poderia ser questionada. Mas de que forma? O que precisava ser dito para que se compreendesse que dava para *fazer diferente* na educação infantil? O que fazer para transformá-la num espaço de convívio de crianças que não precisavam ser vistas como alunos? Questões desse tipo se fizeram ainda mais presentes ao observar que no dia seguinte ao passeio as crianças estavam todas novamente separadas por turmas (faixas etárias), fazendo as ditas *atividades pedagógicas* – escrever/copiar ou desenhar os animais vistos. Nesses momentos era visível que o fio condutor das práticas era a antecipação do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Das coisas feitas para a escola. Era possível observar que diferentes concepções se entrelaçavam nos *fazeres pedagógicos* presentes no cotidiano daquela creche. Em alguns momentos ficava claro que era muito importante que as crianças pudessem ser crianças e assim interagir livremente, sem a separação das idades. Em outros, era evidente que para cada idade deveria haver uma tarefa específica. Assim, para quem tinha 5 ou 6 anos, o natural seria preparar-se para a escola. O cenário dinâmico me impulsionava cada vez mais a buscar suporte teórico para reflexão sobre essas práticas, à procura de uma maneira que me permitisse redimensionar a concepção que tinha sobre a proposta pedagógica nestes espaços de Educação Infantil.

---

<sup>18</sup> As cenas apresentadas (datadas de 1996) referem-se ao tempo em que atuei como diretora no Centro de

As observações feitas durante o processo vivido como diretora da instituição se constituíram na porta de entrada para estas e outras reflexões. Via a todo momento uma educação infantil muito marcada por contradições que se assemelhavam ao paradoxo barroco, com as suas obras caracterizadas pelas *luzes* e pelas *sombras*. Percebia que as práticas profissionais geralmente realizadas com e para as crianças pequenas enfatizavam um olhar de adulto centrado no *querer o melhor para a criança*<sup>19</sup>. No entanto, quase tudo o que era proposto estava sendo pensado, planejado e organizado a partir do adulto. Esse contexto me fazia lembrar Drummond, quando diz que “[...] se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, realizando exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.

Outro aspecto que acentuava o paradoxo da proposta pedagógica consistia na forma como estava estabelecida a estrutura e a organização da instituição, que dificultava a vivência da infância nas diferentes dimensões constitutivas da diversidade (etnia, gênero, classe, raça, faixa etária, entre outras)

Existia uma preocupação com a especificidade de cada idade, de cada criança, mas paralelamente havia uma prática cotidiana que, como na maioria das instituições de educação infantil, as tratava como se todas fossem iguais, como se não vivessem contextos diferentes, histórias diferentes, origens diferentes.

A todo momento buscava subsídios para uma reflexão que permitisse redimensionar as práticas educativas, contemplando a diversidade da infância, a criança como sujeito de múltiplas dimensões humanas (ética, estética, política, expressiva, afetiva, sexual, lúdica, nutricional, cognitiva, médica, criativa, religiosa e demais). Recorrer a diferentes, porém poucas<sup>20</sup> bibliografias (KRAMER, 1988; MACHADO, 1991; HADDAD, 1993; OLIVEIRA, 1992, 1994) que propiciassem a discussão sobre uma *nova* concepção de educação infantil – centrada nas crianças, já anunciava possibilidade de mudanças. O momento vivido remetia à necessidade de:

---

Educação Infantil, que hoje constitui o campo desta pesquisa.

<sup>19</sup> Durante o período em que atuei como diretora dessa unidade, tinha um caderno (rascunho) onde anotava situações, acontecimentos, conversas mantidas com as professoras, as profissionais, as famílias e as crianças. Ao remexer em algumas coisas relacionadas com aquele tempo (1996), encontrei o caderno e pus-me a folheá-lo: esta frase aparecia com insistência, geralmente anotada nos momentos em que sentava com as professoras para discutir as suas propostas de trabalho para a semana, mas em alguns momentos ela estava presente em alguns diálogos mantidos com as mães e uma vez com um pai.

<sup>20</sup> Utilizei o termo *poucas*, pois, sem grandes conhecimentos na área, me amparava naquelas que tinha disponível na creche, geralmente enviadas pela Secretaria Municipal de Educação; afinal, poucas eram e são as instituições que possuem uma biblioteca em que materiais desse tipo estão à disposição dos adultos.



aprofundar uma concepção de creche dentro da realidade brasileira, discutindo seu papel político, em especial no que se refere ao atendimento da criança filha de família de baixa renda, e a elaborar princípios norteadores para uma ação pedagógica na creche voltada para a construção pela criança de reconhecimentos e de si mesma, como sujeitos singulares históricos (OLIVEIRA et al., 1994, p. 9).

O desafio consistia em pensar numa proposta que contemplasse a educação infantil como um espaço em construção, onde as práticas pedagógicas passassem a considerar as crianças como sujeitos que brincam, pulam, correm, choram, gritam, riem, dormem, pensam, comem, fantasiam, imaginam e fazem tantas outras coisas.

Como diretora da creche, por várias vezes me questionei: o que e como fazer para que tais aspectos fossem considerados pelas professoras nos seus afazeres cotidianos? Como problematizar as suas práticas, tendo em vista a reorientação recomendada pelos autores? O que fazer para possibilitar que elas (re)estruturassem suas práticas a partir das reflexões dos seus próprios fazeres pedagógicos? Que práticas eram mais condizentes com uma concepção de criança que não a de um adulto em miniatura?

O movimento no sentido de construir uma proposta de trabalho com a integração das funções de cuidar-educar, em que o foco fosse a criança, tornava-se uma necessidade para aquele CEI e, no meu entender, era importante não perder de vista que o caminho a ser feito nesse processo estava na trilha das práticas cotidianas existentes. Isso possibilitaria que, através de um olhar reflexivo sobre suas ações e as das crianças, as professoras e as demais profissionais que atuavam direta ou indiretamente como as crianças pudessem se constituir de fato como sujeitos desse processo.

Fui percebendo (e hoje tendo certeza) que não existia uma transposição linear da teoria à prática e que as questões apresentadas que me afligiam (assim como a tantos outros profissionais da educação infantil) eram pontos importantes a pesquisar.

### **3.1. ... Na direção do olhar das professoras: a pesquisa**

#### **3.1.1. Por que as Professoras?**

Como dito anteriormente, a decisão de realizar a pesquisa nesse CEI deve-se ao fato de já ter atuado como profissional desta instituição no ano de 1996, bem como pela disposição das professoras e profissionais em participar desse estudo. Afinal, o fato de quererem ou não

participar das entrevistas, de estarem ou não dispostas a discutir o assunto também são fatores importantes no processo de pesquisa que trabalha a partir de relatos orais (Demartini, 2002).

As primeiras incursões à instituição foram realizadas no sentido de iniciar uma investigação empírica, tentando fazer um reconhecimento do local escolhido para a pesquisa. Mesmo sendo uma ex-profissional que já conhecia parte da trajetória do CEI, senti a necessidade desse primeiro contato, pois afinal a realidade não é estática, e certamente muita coisa havia se modificado desde 1996 até aquele momento e também porque “o que é familiar nem sempre é conhecido”, como afirmou Neuza Gusmão durante uma palestra proferida na FE/UNICAMP em abril de 1998.

Alguns contatos possibilitaram-me fazer um levantamento geral da situação através de conversas com a direção da unidade, da análise de fontes escritas do arquivo institucional (Projeto político-pedagógico, livro ata de reuniões, registros de ingressos das crianças, quadro profissional), assim como de alguns álbuns fotográficos. Esses dados foram sendo registrados no *diário de campo* e de certa forma poderiam vir a contribuir na minha inserção junto ao grupo de professoras e profissionais.

Também foram organizados quatro encontros sistematizados com todo o coletivo profissional da instituição (13 pessoas) visando apresentar a proposta de pesquisa e realizar algumas discussões que permitissem “explorar outras lentes, estabelecer aproximações novas, engendrar talvez outras possibilidades de responder a mim mesma muitas das questões que tem me assombrado” (KRAMER, 1998, p. 8), e uma dessas questões consistia em descobrir o que seria uma *boa creche* na visão desse coletivo.

Os encontros foram realizados nos meses de abril, maio, julho e setembro de 2001 e as questões levantadas em cada um deles foram utilizadas para vislumbrar a posição de cada categoria profissional, buscando compreender o que elas pensavam sobre o papel da educação infantil, sobre as crianças e sobre o que representava a boa creche; essas informações apontariam a *trilha* a ser seguida para a elaboração de uma entrevista semi-estruturada.

As questões que nortearam esses encontros foram: como representariam uma creche que atendesse às necessidades da infância, uma *boa creche*; quais aspectos estavam sendo considerados/analizados por elas para afirmar o que seria ou não uma *boa creche*; o que, na sua opinião, os pais valorizavam ao procurar uma *boa creche* para seus filhos? .

Por meio desse percurso inicial foi possível notar que as professoras eram as que mais falavam, mais expressavam suas opiniões, mais apresentavam informações sobre as temáticas propostas.

Os encontros também permitiram verificar que as respostas dadas explicitavam o que se precisaria numa boa creche, sempre ficava evidenciado o que faltava, porém não respondiam como e por que isso é importante. O que pude perceber (principalmente nas falas das professoras) é que estabelecer uma boa relação com a família, ter a família presente na instituição, ter um espaço físico bom, bem estruturado, bem organizado, amplo, que desse para as crianças se movimentarem eram as características de uma boa creche. Mas as relações que se estabeleceriam nessa creche com as crianças pequenas e o que realmente seria uma boa creche **para** a criança pequena não apareceu. A idéia de *boa creche* ainda se mostrava centrada nos elementos que o adulto precisa para que consiga fazer um bom trabalho. Mas o que é um *bom trabalho* para se fazer com as crianças? Se se tem uma boa relação com os pais, boas relações interpessoais de trabalho, bom espaço físico, o que fazer com tudo isso? Que trabalho precisa ser desempenhado? De que forma qualificar o trabalho com as crianças? De onde partir: das questões materiais?

Vale ressaltar que os dados levantados nessa primeira etapa não se constituíram em fonte de análise minuciosa para este estudo. Esse processo inicial foi utilizado na perspectiva apontada por Minayo (1992, p. 129), que afirma que a utilização de uma metodologia para levantamento de dados amparada nas discussões de grupo, além de possuir a função de focalizar a temática e organizar um roteiro para entrevistas, também pode ser utilizada como estratégia para levantar informações complementares em relação às atitudes, crenças e percepções do grupo acerca do tema pesquisado.

Nesse estudo o trabalho com o grupo abarcou as duas funções indicadas por esse autor, pois contribuiu para a elaboração de um roteiro de entrevista semi-estruturada, para a delimitação de quem seriam os sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa, assim como para uma aproximação com o campo investigado, permitindo que me colocasse na posição de pesquisadora-observadora – uma tarefa difícil, uma vez que por vezes me surpreendia envolvida com as crianças (brincando, conversando, atendendo às suas necessidades básicas), exercendo o papel de profissional do CEI que fui em outros tempos, o que dificultava *estranhar* o que me era muito familiar (DAUSTER, 1989, p. 7).

Também os dados do *diário de campo* não serão diretamente analisados, porém por meio deles muitos aspectos puderam ser vistos/analísados. Os gestos e as expressões

faciais manifestadas não são passíveis de impressão na fita cassete do gravador (um instrumento utilizado que será discutido posteriormente) e era nele que eu registrava essa e tantas outras histórias e fatos lidos, observados, contados, assim como também registrava algumas conjecturas minhas ou relações com alguma bibliografia já analisada.

Diante do exposto e frente à constatação do maior envolvimento das 9 professoras, tornou-se imperativo que elas fossem ouvidas individualmente durante a segunda etapa da pesquisa, que ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2001.

Sendo assim, a escolha por trabalhar com as falas das professoras não significou atribuir um peso maior a estas *atrizes*, numa relação hierarquizada (e até certo ponto comum nas instituições). A valorização de um determinado grupo de profissionais em detrimento dos demais *atores sociais*<sup>21</sup> deu-se no sentido de buscar compreender as relações estabelecidas entre o anunciado/definido nas leis ou nas diversas bibliografias que abordam a educação da pequena infância e aquilo que pensam e falam essas professoras que fazem o dia-a-dia da instituição. Sobretudo considerando que são elas que, de uma forma ou de outra, acabam norteando os trabalhos e reflexões dentro da creche, rumo à construção de uma *prática pedagógica* e, porque não dizer, de uma pedagogia da educação infantil. Ou seja, por serem as profissionais da área mais diretamente responsáveis pelo cuidado e educação das crianças pequenas e, como dito na carta de Havana analisada por Ávila (2002), porque são elas as *promotoras de cultura do povo* e as que observam as culturas infantis.

Vale ressaltar que se tem clareza da importância dos diferentes olhares, de apreender dos pais, das crianças pequenas e dos demais profissionais da instituição as respectivas percepções, opiniões e compreensão a respeito de uma *boa creche*.

Como afirma Portugal (1998) ao fazer uma leitura das idéias de Katz (1992, 1995), a qualidade dos contextos educativos para educação infantil pode ser avaliada pela perspectiva dos diferentes profissionais que atuam na área (educadores e técnicos), assim como pelas perspectivas das famílias, da comunidade e das próprias crianças. Afinal, diferentes olhares podem apontar indicadores de avaliação que permitam fazer uma leitura mais ampla da situação, possibilitando atender às necessidades daqueles que diariamente estão envolvidos no processo.

Reiterando essa idéia, Rosemberg (2000, p.8) afirma que:

---

<sup>21</sup> Termo utilizado por Rosemberg no texto: *Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil*, publicado na Revista Brasileira de Educação – Jan/Fev/Mar/Abr 2001 nº 16, e que neste trabalho vem sendo usado quando é feita referência aos pais, crianças e profissionais da educação infantil.

A avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil.

Seguir essa linha de pensamento é conseguir buscar a compreensão da provisão pela ótica das crianças, dos pais, dos profissionais e da sociedade, que certamente diferem entre si. Porém nesta pesquisa fiz a opção de me ater apenas às falas das professoras por ter clareza de que recorrer a um procedimento que resgatasse os diferentes olhares implicaria uma pesquisa bem maior.

Outro fator que me levou à escolha dessas professoras foi a constatação de que muitos dos indicadores de avaliação dos serviços na educação infantil – hoje apresentados em diferentes produções teóricas – são de muitas maneiras também apontados por profissionais sem formação específica na área, quando tentavam definir o que era uma boa creche.

### **3.2. As palavras que dirigiram o olhar...**

Para a etapa das entrevistas, procurei captar e compreender o que diziam as professoras considerando suas histórias, seus contextos socioeconômicos e suas relações internas e externas, pois parti do pressuposto de que solicitar que elas falassem inicialmente de suas vivências, suas crenças, suas experiências implicaria deixar transparecer suas concepções de creche, de infância, de criança.

Essa é uma proposta defendida por Demartini (2002, p. 8), amparada nas idéias de Pollack (1992), ao tecer comentários sobre trabalhos que envolvem relatos infantis, proposta que também considero importante e aplicável a trabalhos que envolvam relatos orais de adultos. A autora diz que:

a construção da identidade é realizada num espaço dentro de um grupo. Ela é feita sempre com relação com um outro. É impossível pensar na construção da identidade, no processo de socialização da criança no ar, no abstrato. Tudo isso deve ser pensado em razão do outro com quem essa criança convive. Esse ponto é fundamental quando se trabalha com a questão dos relatos de crianças.

A estratégia de abrir as entrevistas pedindo que as professoras falassem um pouco sobre elas (quem são, de onde vieram, qual a formação escolar, por que trabalhar na educação infantil, enfim, coisas que lhes permitiram falar sobre si próprias) além de contribuir para as

discussões sobre concepções presentes, auxiliou para que perdessem o *medo* do gravador<sup>22</sup> e se *soltassem* para discutir as questões levantadas posteriormente.

Nessa etapa, optei pela utilização do gravador, uma metodologia bastante difundida no universo da pesquisa, pois isso me permitiria registrar todas as expressões orais. Também lancei mão do *diário de campo*, que, como já dito, foi utilizado para registrar as expressões (faciais, gestuais, inflexão de voz, choro) que acompanhavam as falas e constituem um rico material para interpretar diferentes significados, não restringindo a pesquisa apenas à comunicação verbal.

Vale ressaltar que durante a realização das entrevistas tomei o cuidado de manter um clima de descontração, por isso o roteiro (contendo 6 questões) não se caracterizou simplesmente por perguntas fechadas, mas por um espaço de conversa que permitia a cada uma das entrevistadas se sentir livre para tecer comentários sobre as suas impressões acerca da educação infantil, das famílias e até para contar alguma experiência vivenciada com as crianças.

Também tive o cuidado de respeitar as informações, as opiniões, as impressões de todas, evitando *cair* naquilo que Thiollent (1981, p.17) chama de “imposição de uma problemática”, que trata de introduzir questionamentos que estão fora do universo de valores e expectativas dos entrevistados, remetendo-os a responder de acordo com as expectativas do entrevistador. Por outro lado, procurei estar atenta ao processo definido por Fernández Ballesteros (apud Moro, 2002, p. 75) como “desejabilidade social”, justificando ser

[...] uma forma especial de distorção da resposta por não ser intencional ou totalmente deliberada: a pessoa modula suas respostas dependendo das circunstâncias, para de certa forma, adequar-se às demandas da situação social na qual ela se encontra.

Depois de cada entrevista, cuidadosamente realizava a transcrição das fitas e ao final registrava as observações no diário. Essa dinâmica me possibilitava ir direcionando alguns olhares e já ir buscando ou selecionando algum suporte teórico que pudesse corroborar o que eu havia observado. Na própria transcrição da entrevista já ia registrando alguns comentários pessoais, especulações tecidas com base em diferentes estudos e bibliografias que reforçavam ou negavam o que dissera a entrevistada.

---

<sup>22</sup> Estudos de diferentes décadas, como o de Lüdke e André (1988) e Fagundes (1997) têm indicado que o uso desse instrumento pode não deixar o entrevistado completamente à vontade.

Ao findar a etapa de realização das entrevistas e com todas elas transcritas, passei a tentar desvendá-las mais acuradamente<sup>23</sup>. Nesse momento me percebi como uma pesquisadora pouco experiente, exatamente como o indicado por Menga e Lüdke (1988, p.45), quando dizem que

É possível que o pesquisador mais experiente e mais preparado teoricamente consiga realizar a maior parte da análise ainda durante o período de coleta, mas os menos experientes podem chegar ao final do estudo com grande parte dessa tarefa ainda a ser feita.

Embora algumas considerações tenham sido preliminarmente feitas, sabia que muito tinha a fazer, pois o conjunto de falas ali contidas se apresentava como as peças de um mosaico a ser construído, como uma rede complexa de fios, que precisava ser tecida a partir de algum ponto. Sendo assim, comecei a analisá-las, lendo-as e relendo-as, sem perder de vista que naquelas falas estavam impressas as marcas de algumas mulheres – sujeitos históricos e coletivos que fazem as suas histórias profissionais a partir das suas próprias histórias de vida.

Depois de algumas leituras e, por que não dizer, de enorme *desespero* por estar diante de tantas informações, muni-me de canetas coloridas e passei a destinar cor igual para tudo o que se apresentava em comum entre elas, fazendo também uma legenda que me impedia de esquecer o que cada cor representava.

Ao findar o trabalho, vi-me diante de um enorme *arco-íris* – cabia a mim seguir a lenda e buscar o *pote de ouro*. Passei então a agrupar as transcrições das falas por temáticas representadas por diferentes cores. Esse estratagema<sup>24</sup> possibilitou-me visualizar cada uma dessas temáticas isoladamente, e a quantidade de respostas semelhantes se constituiu no primeiro critério para definir meu olhar. Estava buscando fazer aquilo que Stake (apud Menga & Lüdke, 1988) chama de “*focalização progressiva*”. Isso é, uma categorização feita para, a partir dali, iniciar a análise, propriamente dita.

Os contornos e procedimentos utilizados ao analisar as muitas falas das professoras nos momentos de entrevistas se ampararam parcialmente nos estudos de Moro (2000). Esta pesquisadora, ao realizar um estudo em Curitiba (envolvendo mães usuárias de creches e

<sup>23</sup> Vale ressaltar que uma das entrevistas se encontra em anexo visando mostrar o desenrolar deste processo. A escolha por apresentar apenas a entrevista de uma professora (recreadora Diana) deu-se por se tratar da primeira profissional contratada (1982), ainda presente na instituição.

<sup>24</sup> Termo aqui utilizado no primeiro sentido indicado por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira ((19--), p. 204): “*Ardil empregado na guerra para burlar o inimigo*”, sendo que nesse estudo o inimigo consistia no tempo.

mães não-usuárias) para analisar as concepções maternas presentes na infância e educação infantil pública, fez ‘um agrupamento dos assuntos afins’ (MORO, 2000, p. 75), chamando este agrupamento de *conjunto temático* e organizando suas discussões em oito conjuntos. Após essa organização, leituras *repetidas e exaustivas* foram feitas no sentido de localizar *frases-chave* para cada conjunto. As *frases-chave* consistiam na seleção de determinadas partes dos textos (das entrevistas transcritas) que possibilitavam a criação das *categorias* – uma seleção de palavras, conceitos ou expressões (apresentadas em negrito) que conseguissem representar uma síntese das *frases-chave*.

Após isso, comparou as semelhanças entre o que dizia cada uma das entrevistadas no grupo de que fazia parte (mãe usuária ou não da creche) e, por último, organizou os *discursos-síntese*, juntando as *frases-chave* da mesma categoria.

Toda essa metodologia organizada pela autora, pautada nos trabalhos de Lefèvre; Lefèvre e Teixeira (2000), possibilitou a análise comparativa da concepção materna existente entre duas categorias de mães, como já foi mencionado anteriormente.

Depois desse resumo quanto aos procedimentos utilizados por Moro, passo a descrever e exemplificar a organização e a análise da minha pesquisa.

Na busca pelo *pote de ouro*, a primeira atitude tomada após separar as cores do *arco-íris*, procedimento intitulado por Moro de organização de *conjuntos temáticos*, passei a localizar as frases que traziam o conteúdo central das falas (ditas de diferentes formas, porém com o mesmo sentido). Fui analisando a intensidade com que apareciam, não somente pela quantidade, mas também pela ênfase que era dada a determinado assunto. É importante deixar claro que nesse momento as anotações feitas no *diário de campo* foram muito úteis, pois as manifestações, expressões e entonações de vozes também foram observadas para a delimitação dessa etapa.

De posse de todo o rico material coletado na instituição (fonte documental do CEI: documentos, fotografias, entrevistas e impressões do *diário de campo*), bem como de uma boa quantidade de estudos realizados que iam ao encontro do que eu estava investigando – a concepção das professoras sobre a *boa creche*, passei a demarcar as *frases-chave*, destacando-as em negrito.

Vale salientar que não me utilizei da estratégia de organizar os *discursos-síntese*, optando por trabalhar com as falas na íntegra, o que demandou tempo para transcrever fielmente grandes textos, que muitas vezes permitiram referendar minhas observações.



A princípio, tudo o que era dito me parecia importante e merecia ser destacado, e assim o *conjunto temático* praticamente todo estava marcado em negrito, tudo para mim era uma *frase-chave*. Observando isso, uma nova leitura bem mais focalizada precisou ser feita. Diminuí a quantidade de partes destacadas, porém ainda parecia muito. Nova leitura voltou a ser feita e, me pareceu que então conseguira realmente buscar o teor das falas. Restava-me analisar cada um dos *conjuntos temáticos*, em número de cinco, que abordavam as seguintes questões:

**a) O bem-estar das crianças:**

Início fazendo uma breve discussão sobre a tendência compensatória que acompanhou as discussões na educação brasileira, principalmente na década de 70, e trago um conjunto de falas que evidencia a presença dessa tendência na memória das professoras ainda nos dias atuais, principalmente quando tentam justificar suas práticas centradas no bem-estar das crianças, em especial das menores. Para deixar esse aspecto em evidência, destaquei as *frases-síntese*.

Também busco trazer o contraponto com falas que apontam a questão do bem-estar vista como um direito da criança no interior das instituições de educação infantil e as incertezas das professoras quanto ao conhecimento que tinham sobre as famílias.

**b) A alteridade infantil**

Faço uma análise dos momentos em que as professoras apontam a criança como um sujeito que *vai mostrando o que falta* no cotidiano do CEI, uma situação que às vezes lhes causa estranheza. Porém esse novo olhar sobre a infância vem possibilitando às professoras aprender muito com as crianças e, conseqüentemente, repensar as suas práticas pedagógicas.

Também pontuo brevemente o quanto a questão da rotina organizada pelos adultos, aspecto já observado por Batista (1998), precisa ser refletida no coletivo das instituições. Afinal as *cem linguagens* das crianças começaram a ganhar eco nos contextos educativos dos pequenos. A organização tradicional dos tempos e espaços da creche acaba por dificultar uma proposta de trabalho que propicie a vivência das dimensões constitutivas da infância, e a discussão desse assunto tem feito emergir no adulto a necessidade de se *alfabetizar* nas *noventa e nove* linguagens infantis, ainda tão misteriosas.

**c) O registro: lugar da história da criança (e da professora):**

Este conjunto temático não consiste no agrupamento de falas de diversas professoras, mas de uma somente. Porém, fazer uma análise do significado desse documento elaborado pela professora me pareceu bastante oportuno, pois, além de ela perceber a importância do registro, muito próximo ao significado atribuído a ele na bibliografia (principalmente italiana), ela faz uma denúncia velada do quanto ainda precisamos nos ater às falas, aos anseios, às idéias das professoras nos espaços de formação inicial, continuada ou em serviço.

A partir desse conjunto temático também foi possível perceber a necessidade de que seja reservado mais tempo para discussões entre os professores nos processos de formação, sendo essa uma questão também apontada por outra professora ao falar do planejamento, um outro *conjunto-temático*.

**d) O planejamento para (e com) as crianças:**

Sendo o planejamento um espaço e uma possibilidade de delinear as práticas cotidianas, ainda é muito pouco o tempo empregado para fazê-lo na educação infantil. Isso ficou comprovado frente à fala de outras duas professoras, que mencionaram que essa é uma prática realizada nos curtos espaços de tempo em que **todas** as crianças dormem. Uma questão que implica duas coisas a serem (re)pensadas: a falta de tempo para o adulto e, principalmente, a obrigação que a criança tem de dormir para que os adultos possam pensar nas ações a serem desenvolvidas **para** as crianças.

**e) A proporção adulto-criança:**

A falta de tempo, diretamente relacionada ao número de crianças acolhidas por cada professora, me levou a fazer uma análise de que as contribuições que trazem alguns teóricos em relação à importância das interações já ecoam no interior da creche pesquisada.

Esse foi um fato evidenciado não somente nas falas, mas em especial na emoção de uma professora ao ser entrevistada e nas observações anotadas no meu *diário de campo*.

Vale ressaltar que essa análise foi feita muito mais no sentido de denunciar as condições oferecidas às professoras das crianças pequenas, justamente num tempo em que são efervescentes as discussões acerca da avaliação da qualidade dos serviços na educação infantil (HADDAD, 1997; ZABALZA, 1998; PORTUGAL, 1998; FORMOSINHO, 1998, 2000a, 2000b; ROSEMBERG, 2001; FORMOSINHO, KISHIMOTO, 2002; entre outros autores).

Após os esclarecimentos sobre a forma como conduzi as análises, sinto que algo precisa ser contado sobre as surpresas, transformadas muitas vezes em novas angústias, que foram surgindo frente às análises (digo novas porque as anteriores referiam-se à quantidade de dados, e as de agora, à necessidade de romper com algumas “*verdades*” anteriormente construídas e que esperava ir buscar nas entrevistas apenas uma confirmação. Ledo engano! )

Como foi dito por Maistro: “Só estando no dia-a-dia, assumindo que se está completamente **nu**, que o olhar antes focalizado numa mira determinada, aos poucos vai sendo envolvido por uma paisagem de incertezas” (MAISTRO, 1998, p. 8. Grifo do autor).

Ao organizar o roteiro para as entrevistas, parti do pressuposto de que poucas falas fariam referência à criança como alguém competente, que aprende e muito mais, que ensina os adultos. Frente a isso, ao ir lendo as entrevistas, fui percebendo que uma nova possibilidade se abria, permitindo que eu fosse descortinando uma outra realidade: o espaço da educação infantil como um lugar de *alfabetização* de adultos (FARIA, 1999; PRADO, 1999), em que as crianças “assumiam o papel de professores”, mostrando – através das suas múltiplas expressões – os caminhos que poderiam ser seguidos pelos adultos para a materialização de uma prática que respeitasse os direitos fundamentais delas.

Mas como refletir sobre isso, se estava *preparada* para tecer críticas a respeito da necessidade de discutir a alteridade infantil dentro das creches? Foi quando percebi que, mesmo timidamente em alguns momentos, ou mais evidente em outros, esse tema já vinha sendo materializado em algumas práticas que recebiam outro nome: “autonomia, liberdade, isso é significativo no sentido de que as nossas crianças aqui têm bastante autonomia, elas dizem isso pra gente” (professora Lúcia).

A reflexão feita por essa e por outras professoras, partindo de um movimento em que elas estão *olhando* e, acima de tudo, em certos momentos, *tratando* as crianças não mais como uma versão reduzida do adulto, mas sim como um ser competente que precisa e deve ser ouvido, pode vir a se constituir num fator importante que impeça a perpetuação de opiniões *inconseqüentes* a respeito das crianças. Afinal, são elas (as crianças e as professoras) que muito têm a contribuir na construção de uma *Pedagogia da Educação Infantil*, principalmente quando já se tem a clareza de que “A creche ideal não está só na construção estrutural, mas numa construção humana. Num espaço que permita a entrada dos

sentimentos”. (Professora Diana)<sup>25</sup>

E é essa clareza que não vai mais deixar que o Maicon e o Gabriel (os dois irmãos apresentados no começo deste capítulo) precisem esperar até o final da tarde para se *abraçarem*.

Após toda a descrição dos procedimentos feita até aqui, basta ser dito, apenas para reforçar, que este trabalho se caracterizou como uma pesquisa qualitativa, em que o método indutivo foi utilizado para a análise dos dados, pois, segundo observações feitas por Santos Filho (2000, p. 44):

na pesquisa qualitativa opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedade e relações [...] e por uma amostra pequena escolhida seletivamente.

E ainda de acordo com esse autor, amparado nas discussões de Taylor e Bogdan (1984, p. 39), que concebem “o homem como sujeito e ator” :

a pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas. Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno (SANTOS FILHO, 2000, p. 42).

Para finalizar, depois de ter realizado uma pesquisa que procurou analisar o texto e, de certa forma, o contexto de trabalho de 9 mulheres-professoras, reitero a necessidade de investigações dessa natureza numa perspectiva em que o pesquisador assume também o papel de sujeito da pesquisa, pois entra em contato direto com os atores sociais, estabelecendo uma relação afetiva e social concreta com eles.

Com as questões metodológicas postas, no capítulo seguinte busco apresentar o cenário onde aconteceu esta pesquisa e, na seção 5, as reflexões feitas sobre as considerações das professoras a respeito do que consideram uma *boa creche*: um exercício que consistiu em tentar não somente dizer “*o que*” cada professora pensa sobre o assunto, mas também colocar essa fala dentro de um contexto que permitisse visualizar “*por que*” ela pensa desse jeito. Afinal: “o significado não pode ser divorciado do contexto”<sup>26</sup> (SANTOS FILHO, 2000, p. 33).

---

<sup>25</sup> Comentário feito em 26.09.2001, durante uma conversa informal, acompanhada de um café e que rapidamente foi registrada pois sabia que se tratava de uma observação muito importante, tanto que aparece destacada em vermelho no *diário de campo*.

<sup>26</sup> Para muitos, esse aspecto foi considerado a partir de Weber, fato que o colocou na posição de pai da sociologia interpretativa.

## 4. CENÁRIO DA PESQUISA

### 4.1. Do antigo Centro Social “VILA VELHA”<sup>27</sup> ao atual Centro de Educação Infantil “MUNDO ENCANTADO”: uma trajetória iniciada em 1982.

*‘A história é algo muito forte.  
Da história não se pode fugir,  
a história não se pode negar.  
Na história está o começo  
da história...’*  
Watterson (1991)

Na busca por contextualizar as discussões acerca do Centro de Educação Infantil Mundo Encantado – lugar que se caracterizou como campo desta pesquisa, coloquei-me na posição de quem precisa fazer um *arrastão documental* para *garimpar* algumas poucas informações registradas e apresentar, mesmo que sucintamente, a trajetória da educação infantil no município de Blumenau.

Essa foi uma tarefa difícil, pois, como já é de conhecimento comum, as *histórias da educação* se perdem nos *arquivos mortos* ou nem são impressas, seja por motivos de mudança de gestão, seja pela fala de prática dos educadores/gestores em registrar suas ações. Sendo assim, poucos foram os documentos encontrados que puderam contribuir nessa reconstrução – foram apenas duas referências. A primeira foi o texto: *A integração Família x Escola x Comunidade: o papel do educador nesta integração* (1994), no qual a autora Lenir Duque busca, baseada em um relato histórico elaborado por Nina Wolff (mimeo, 1986)<sup>28</sup>, fazer uma análise da relação escola/pré-escola/família e, paralelamente a tal discussão, mostrar o percurso da educação da pequena infância no município de Blumenau, percurso centrado mais na perspectiva de apresentar a construção histórica das instituições. Outra referência utilizada foi o documento apresentado em 1996 pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação no *IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de Zero a Seis Anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil* e que foi localizado no anais do referido evento. O artigo *‘Critérios de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas’* (BRASIL/MEC/COEDI, 1996a) faz referência à proposta de ‘implantação de critérios a partir das sugestões de Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos

<sup>27</sup> Os nomes utilizados no título deste capítulo são fictícios.

Fundamentais das Crianças, discutido no I Simpósio Nacional de Educação Infantil em Brasília, 1994”, e busca *retratar as diferentes propostas pedagógicas trilhadas* pelos educadores de Blumenau.

O documento apresenta algumas ações já efetivadas a partir das reflexões trazidas pelo documento do MEC, bem como pontos a serem debatidos junto à Rede visando a concretização de ações que possam contribuir com melhorias para essa modalidade de atendimento.

Outra fonte utilizada para a reconstituição foi a história oral colhida junto a pessoas que, em tempos e lugares diversos, haviam exercido diferentes papéis na construção da Educação Infantil em Blumenau, assim como eu, que busquei as minhas recordações de professora dessa rede há 11 anos.

Passo a relatar alguns fatos e a apresentar alguns dados que possibilitarão uma melhor compreensão quanto à posição das professoras/sujeitos dessa pesquisa frente às questões levantadas para análise, pois o contexto pode se constituir em revelador de uma série de informações.

Os documentos analisados, já mencionados anteriormente, mostram que entre 1968 e 1970 surgiram os Centros Sociais, com a finalidade de dar assistência às comunidades, oferecendo cursos profissionalizantes (crochê, bordado, corte e costura), atendimento médico-ambulatorial-odontológico, educação sanitarista, assim como um espaço de recreação destinado às crianças de 5 e 6 anos. Fazendo juz ao termo ‘recreação’, essa era realmente a finalidade do atendimento à infância e, para tanto, eram contratadas mulheres, geralmente moradoras da comunidade, sem a exigência de formação na área da educação<sup>29</sup>, que tinham como proposta única ocupar as crianças enquanto suas mães participavam dos cursos, isto é, garantir simplesmente o cumprimento de uma “tarefa de mera custódia” (RABITTI, 1999, p.39). Ele destaca que, como critério de admissão dessas mulheres, priorizava-se aquelas que já fossem mães, pois já sabiam como *entreter* as crianças.

No final da década de 70 e início dos anos 80, uma nova modalidade de atendimento surgiu. Ainda sob a supervisão da Secretaria de Saúde e Bem Estar Social, as crianças de 0 a 6 anos passaram a ser atendidas nos então denominados Centros Infantis. Além do atendimento recreativo, também era oferecida a *preparação* das crianças para a primeira série da escola de

---

<sup>28</sup> Este documento não foi encontrando, o que impossibilitou fazer maiores referências sobre o mesmo.

primeiro grau, o que mostra que novos contornos foram dados à Educação Infantil. Uma concepção embasada na teoria da educação compensatória<sup>30</sup>, calcada na crença do déficit e das privações culturais, afetivas e socioeconômicas, passou a ser difundida e compartilhada por muitos educadores e pais, que viam na creche um lugar propício de antecipação ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

As discussões nacionais acerca da educação infantil, efervescentes na época, apontavam que o objetivo consistia em ofertar às crianças uma educação promotora do desenvolvimento cultural, lingüístico e motor; esse fato referendou nos interiores das creches blumenauenses a necessidade de compensar a falta de oportunidades que as crianças<sup>31</sup> tinham em manusear/lidar com lápis e papel, uma vez que estes objetos supostamente não faziam parte dos seus contextos de vidas.

Nesse sentido, a idéia do caráter pedagógico/redentor da educação infantil (KUHLMANN JR., 1998) ampliou-se e fez surgir nas escolas as turmas de jardim e pré-primário, sob a responsabilidade da divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Frente à grande importância dada ao caráter educativo/pedagógico da creche, a administração pública municipal de Blumenau transferiu para a SEMED, no final dos anos 80, a supervisão das profissionais que atuavam diretamente com as crianças nos centros infantis. Isso ocorreu por conta das *pressões* de um movimento local oriundo dos profissionais das escolas, que afirmavam que o trabalho feito com as crianças nos centros sociais era de baixa qualidade, pois não era suficientemente escolarizado para o gosto dos professores das escolas. Também foram fruto das discussões nacionais, inclusive as expressas no parecer do Conselho Federal de Educação nº 2018 de 05/07/74 (apud KRAMER, 1987, p. 24), a saber:

Estudos e pesquisas realizados em vários países do mundo demonstram que os cuidados dispensados ao pré-escolar contribuem para a prevenção do retardo escolar e de outros distúrbios oriundos de carências nutricionais e afetivas, e para a promoção do desenvolvimento da criança com pleno aproveitamento de todas as suas potencialidades.

---

<sup>29</sup> A grande maioria delas não tinha sequer concluído as quatro séries iniciais do ensino fundamental, denominado na época *primário*.

<sup>30</sup> Para um melhor aprofundamento sobre este tema, consultar, entre outros estudos: KRAMER, Sônia. A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce. 3. Ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

<sup>31</sup> Principalmente aquelas oriundas das classes trabalhadoras e que freqüentavam os centros infantis.

Se até então às profissionais que atuavam junto à pequena infância cabiam as funções únicas de cuidados e recreação e seus níveis de escolaridade não eram determinantes para o ingresso, pois bastava a prática da maternagem, desse momento em diante a presença da professora – formada nos cursos de magistério ou pedagogia – se fazia necessária. Isto é, alguém que podia atender à prioridade da época – preparar para a escola.

Essa nova organização, embasada na concepção da criança como *um vir a ser*, levou, dois anos mais tarde, os Centros Sociais a não oferecer mais a educação infantil, que passa a ser função das Unidades Pré-Escolares (UPE's). Vale destacar que a necessidade da criação das UPE's se fazia indispensável, pois o atendimento às crianças supervisionado pela Educação, já desvinculado dos Centros Sociais - ainda ligados à Secretaria de Saúde e Bem Estar Social - era quase um *corpo estranho* naqueles espaços.

Surgiram as Unidades Pré-Escolares e, como o próprio nome dizia, eram destinados à educação de 0 a 6 anos, mas concebidos à imagem e semelhança da escola. Nasceram escolarizados, isto é, a preparação para a escola passou a ser o centro do processo. O gerenciamento do tempo e do espaço das crianças pequenas passou a seguir a lógica do sistema escolar: as crianças se apresentavam divididas por faixas etárias, e cada uma dessas faixas ocupava lugar demarcado na estrutura física montada. As salas de aula, como eram denominadas, representavam *espaços de confinamento* que impossibilitavam a interação entre as diferentes idades. As atividades eram pensadas para cada uma dessas etapas, e até algumas terminologias, como boletim e plano de aula, entre outros, faziam parte deste cotidiano. Não era diferente a organização dos espaços em termos de mobiliário, pois algumas UPE's chegaram a comprar móveis escolares para as turmas de 6 anos, objetivando tornar as salas ainda mais próximas do modelo escolar.

Na tentativa de aperfeiçoar a caminhada e “partindo desta realidade e da participação no I Simpósio Nacional de Educação Infantil em Brasília(.....)”, a divisão de Educação Infantil da SEMED passou a oferecer cursos de capacitação aos educadores da pequena infância de Blumenau, incorporando as orientações do MEC, com a perspectiva de estudar novas formas de se fazer essa educação. A formação, ancorada na versão preliminar do documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, buscou trazer a criança para o centro do processo, tentando libertar-se do modelo escolarizado que a impedia de viver a infância nas suas múltiplas dimensões, transformando-a desde cedo em aluno. Modelo esse que parte do pressuposto de que existem saberes que precedem outros saberes, numa perspectiva linear ascendente, em que cabe ao adulto ensinar algo para a



criança. O que se podia perceber é que discussões sobre a educação infantil se embasavam ‘hum reordenamento legal e na afirmação de uma nova doutrina da infância’, em que a criança ‘deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a figurar como sujeito de direitos’<sup>32</sup> (CRAIDY, apud MAISTRO, 1997, p. 69).

Nessa perspectiva, o movimento *encabeçado* pela SEMED e discutido com os professores da rede municipal de educação ganha *corpo* e impulsiona a alteração do designativo *Unidade Pré-Escolar* para *Centro de Educação Infantil*<sup>33</sup>. Tal redefinição não se deveu somente à nomenclatura, mas a um redimensionamento da função de cuidar e educar de forma integrada, e a partir de então esse tema passou a fazer parte da discussão dos profissionais nos momentos de formação continuada e em serviço. Nessa época a criança, que antes era vista como objeto de cuidados ou de preparação para a escola, e a educação infantil, que tinha papel preponderante nesse aspecto, passaram a ter nova visibilidade.

A formação, embasada nos discursos das leis<sup>34</sup>, nos documentos do MEC/SEF/COEDI e nas bibliografias que preconizavam o binômio cuidar/educar, buscava visualizar a infância não mais como um curto espaço de tempo mediado entre o nascimento e os 7 anos, mas sim numa realidade que começa a ganhar contornos.

Vale ressaltar que no artigo da SEMED impresso no anais mencionado anteriormente, estava explícito que muito ainda havia para ser feito em relação à educação da criança pequena em Blumenau. A tendência de homogeneização das crianças, a rotina diária rígida, marcada pela repetição de ações, a submissão às regras e a conformação com o estabelecido ainda pareciam consistir na tônica da educação infantil no interior dos CEI's, e isso fica evidente ao fazer a leitura da parte final do artigo (p.2), onde aparecem os ‘pontos para serem implementados com reflexão e melhorias’<sup>35</sup>.

Nesse contexto, no qual se percebe que o movimento vivido pelos educadores de Blumenau não foge às regras das discussões nacionais, estava o Centro de Educação Infantil Mundo Encantado, inaugurado em 21 de março de 1982 com o nome de Centro Social Vila Velha.

<sup>32</sup> A Constituição Federal Brasileira de 1988 teve lugar preponderante nesta discussão.

<sup>33</sup> Lei Municipal nº 4683, datada de 03/07/96.

<sup>34</sup> Além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a LDB (1996).

<sup>35</sup> A saber: a) *Reformulação na rotina de recebimento quanto aos períodos de entrada e saída para diminuir o tempo de espera das crianças*; b) *Construção de instalações físicas adequadas para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos (projetos arquitetônicos adequados)*; c) *Repensar e reorganizar o período de adaptação à creche*.

Tal criação objetivou atender à comunidade Vila Velha, caracterizada como um dos *bolsões de pobreza*<sup>36</sup> do município, uma região ocupada por um grande número de pessoas provenientes de outros municípios catarinenses, como Lages e Ituporanga, assim como do estado do Paraná, segundo uma pesquisa realizada no ano de 1995 pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Blumenau.

Também foi revelado por essa pesquisa que muitos moradores não possuíam emprego registrado, o que os levava a realizar trabalho autônomo (diaristas, pedreiros, catadores de lixo reciclável) sem o reconhecimento legal. Também havia um grande número de desempregados.

Outro fato que merece destaque refere-se à ampliação dos Centros Sociais. Tal prática estava inserida num conjunto maior de políticas sociais nacionais que acompanhavam a situação assistencialista tradicional da época e que visavam *privilegiar* a provisão de bens e serviços, numa tentativa de compensar a situação de pobreza<sup>37</sup> (MAISTRO, 1997). E sendo a Vila Velha uma comunidade *pobre*, tal inauguração não *fugiu* dessa concepção. Porém, se a proposta inicial da administração pública foi essa, ao analisar o primeiro projeto político pedagógico – PPP – do Centro de Educação Mundo Encantado (datado de 1996 – anexo 1), pode-se perceber que não era essa a intenção dos profissionais do CEI.

A trajetória escolhida centrou suas ações na ‘preocupação em superar a proposta assistencial [...] e elaborar princípios norteadores para uma ação pedagógica que vise a criança como sujeito singular e histórico [...]’.

Outra parte do texto, que exhibe o compromisso dos professores na busca por romper com a visão da política assistencialista da época, refere-se à forma como esse projeto surgiu.

O grande mérito deste projeto é que ele nasceu da ação coletiva, da somatória de esforços, das constantes discussões com a comunidade, das incansáveis leituras,...; o qual consideramos fundamental para a construção de um grande pacto em defesa da qualidade na Educação Infantil” (PPP, 1996, p. 5).

A leitura do projeto também mostrou que o movimento levou as profissionais à busca de melhorias no espaço físico do Centro de Educação Infantil Mundo Encantado, uma vez que essa unidade fora instalada numa casa de madeira construída para fins residenciais e não

---

<sup>36</sup> Denominação dada às comunidades de baixa renda do município de Blumenau.

<sup>37</sup> A discussão sobre esse conjunto de políticas sociais nacionais é muito mais complexa do que a forma aqui exposta. Ou seja, a forma como foi analisada neste estudo deve ser entendida com um recorte feito com o objetivo de situar o leitor nessa experiência.

apresentava as condições adequadas para funcionamento do CEI. Há que se considerar também que as mudanças ao longo dos anos deram-se também devido à necessidade de atendimento à demanda, que vinha aumentando ano a ano, ora por conta da preocupação de ter as crianças *preparadas* para as séries iniciais, ora pela inserção cada vez maior da mulher/mãe no mercado de trabalho.

Tais mudanças consistiram na derrubada de algumas paredes, no levantamento de outras e na construção de um espaço coberto, mais um local de acesso ao prédio e de permanência das crianças fora das pequenas salas (foto 1).

Foto 1: Pais reformando o CEI



Paralelas à proposta de alteração da estrutura física, discussões sobre a concepção de criança e instituição foram sendo elaboradas no decorrer da caminhada.

O que também ficou explícito ao ler o projeto político-pedagógico e analisar os documentos (atas, registros fotográficos) foi que discussões mais aprofundadas passaram a fazer parte do contexto do CEI e que os pais começaram a ter direito de opinar sobre a forma de atendimento, não se restringindo mais a discutir somente ao espaço físico.

Questões do tipo:

O que a UPE representa para você? Dê sugestões para melhor funcionamento da UPE. O que a família considera ao procurar uma UPE para matricular seu filho? O que vocês, pais, esperam da UPE no ato da matrícula? Como a família pode contribuir/participar nas decisões da UPE?<sup>38</sup>,

---

<sup>38</sup> Questões apresentadas no PPP da Unidade.

fizeram parte dos encontros (foto 2), assim como a discussão sobre critérios de qualidade ganhou espaço nos encontros das profissionais – em reuniões pedagógicas e grupos de estudos que começaram a surgir, assim como algumas adaptações que garantissem o bem-estar das crianças (fotos 3, 4 e 5).

A caracterização das profissionais e das crianças do CEI foi se estruturando nesses momentos, nos debates envolvendo dinâmicas, e questões como ‘Estamos trabalhando para que nossa criança seja...’ ou ‘Este é o profissional que a Equipe do CEI Mundo Encantado almeja ser e ter’ passaram a ser registrados no livro de reuniões, permitindo que a história não fosse se apagando com o tempo.

Foto 2: Grupo de estudos com pais



Foto 3 e 4: Grupo estudos professoras e Reunião pedagógica



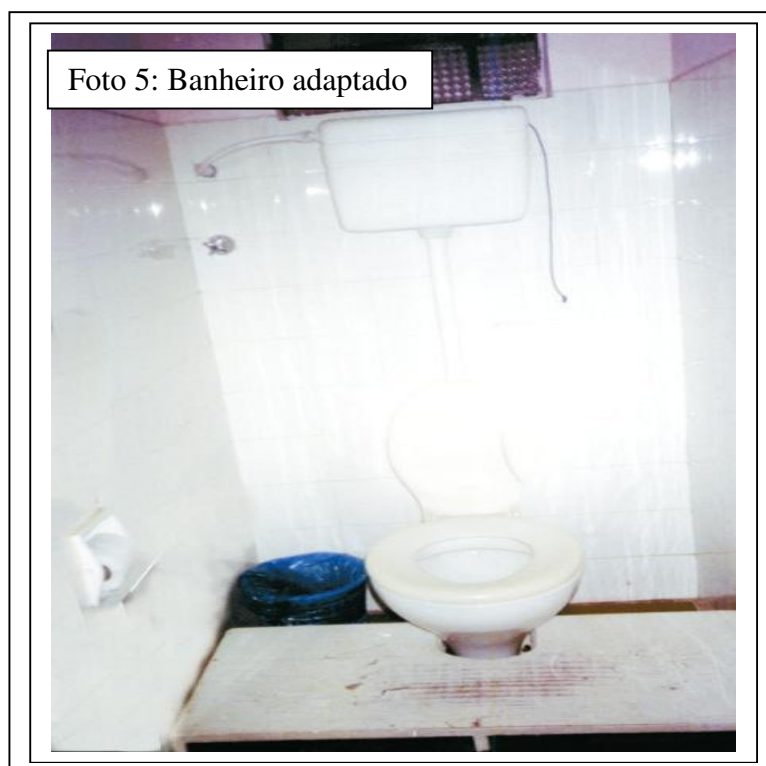
Ao verificar os documentos do CEI foi possível perceber que os encontros foram se fortificando ao longo dos anos e leituras como: Política Nacional de Educação Infantil (1994), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (1995), Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, Subsídios para elaboração de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (1997), Rosenberg e Campos (1994), Rossetti-Ferreira (1998), Batista (1998), entre outras, se apresentavam como referenciais a serem debatidos pelo grupo de profissionais. Também a LDB (lei nº 9394/96) passou a ser assunto de pauta.



A *garimpagem documental* realizada possibilitou perceber que um caminho foi sendo trilhado. Um caminho marcado por discussões que demonstram a preocupação com a busca de um espaço de *boa qualidade* para as crianças, com a construção de um lugar em que o educar e o cuidar pudesse ser visto como uma tarefa complementar à da família.

Sendo assim, se no início da década de 80 a necessidade era atender à comunidade com os mais variados cursos profissionalizantes, com a recreação das crianças, com a superação das carências social, cultural, escolar..., (período marcado pela educação *compensatória*), a década de 90 caracterizou-se pela construção de um projeto político-pedagógico que destacava a necessidade de vislumbrar uma outra forma de educar-cuidar das crianças.

O período utilizado para a realização da pesquisa (2000-2002) me possibilitou visualizar o Centro de Educação Infantil Mundo Encantado como um espaço que continua buscando alternativas para ressignificar seus tempos e espaços visando um atendimento de qualidade para 53 crianças de 3 meses a 5 anos. As crianças estão distribuídas em 4 turmas por faixas etárias, formando um berçário (de 3 até 16 meses), um maternal I (de 1 ano e 5 meses até 2 anos e 6 meses), um maternal II (de 2 anos até 3 anos e 6 meses) e um jardim I e II (de 4 a 5 anos).



## 4.2. As atrizes sociais: as mesmas funções com diferentes condições.

A unidade atualmente conta com um quadro profissional assim organizado:

<b>Função</b>	<b>Escolaridade/Formação</b>	<b>Carga Horária</b>
Atendente de Creche – Berçário	Ensino Fundamental – Incompleto	40 horas semanais
Atendente de Creche – Berçário	Ensino Médio – Incompleto	40 horas semanais
Atendente de Creche – Maternal I	Ensino Médio	40 horas semanais
Atendente de Creche – Maternal II	Ensino Médio	40 horas semanais
Recreadora – Jardim I e II	Ensino Superior – Incompleto (Pedagogia)	40 horas semanais
Recreadora – Maternal I	Ensino Superior – Incompleto (Pedagogia)	40 horas semanais
Recreadora – Plantão	Ensino Superior – Incompleto (Pedagogia)	40 horas semanais
Recreadora – Maternal II	Ensino Fundamental	40 horas semanais
Professora – Jardim I e II	Ensino Superior (Pedagogia)	20 horas semanais
Diretora	Ensino Médio – Magistério	40 horas semanais
Cozinheira	Ensino Fundamental – Incompleto	40 horas semanais
Cozinheira	Ensino Fundamental – Incompleto	40 horas semanais
Aux. Serv. Gerais	Ensino Fundamental – Incompleto	40 horas semanais

A modalidade de contratação de profissionais para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos nas Creches da Rede Municipal de Blumenau é uma questão que merece um olhar mais apurado, embora não seja o objetivo deste estudo. De acordo com o que está disposto no Plano de Cargos e Salários do município, há três níveis de formação e salários:

- Nível de Ensino Fundamental Completo para o Cargo de Atendente – profissional que atua com a faixa etária de 0 a 3 anos (Turmas de Berçário, Maternal I e II);
- Nível de Ensino Médio Completo para o Cargo de Recreadora - profissional que atua com a faixa etária de 2 a 6 anos (Turmas de Maternal I e II e Jardim I e II);
- Nível de Ensino Médio – Habilitação Magistério ou a Nível de Licenciatura em Pedagogia para o Cargo de Professora – profissional que atua com a faixa etária de 4 a 6 anos (Turmas de Jardim I, II e III).

Em função de contratações anteriores a este Plano de Cargos Salários, existem atuando na Rede profissionais sem o nível de escolaridade pré-determinado, bem como

muitos casos em que a escolarização é bem superior àquela exigida pelo plano, conforme pode ser verificado no quadro acima: das oito pessoas contratadas para exercer as funções de atendente de creche ou de recreadora, apenas duas não apresentam ou estão cursando um nível de escolarização superior ao exigido para a função.

Essa modalidade de contratação, conforme já apontada em outros estudos (CAMPOS, 1994; ROSEMBERG, 1994; CERISARA, 1996; MACHADO, 1998; ÁVILA, 2001; entre outras), além de provocar alterações nos valores dos vencimentos (salários), também acaba por criar uma certa hierarquia (geralmente velada) entre as funções de professora e de atendente de creche/recreadoras/auxiliares de sala, fato que provoca certos constrangimentos no interior das instituições, muitas vezes não percebida pelas professoras.

Mesmo estando fortemente presente nas produções acadêmicas e documentos oficiais do MEC, a questão do educar e cuidar de forma indissociada, complementando as ações das famílias, ainda persiste, por parte dos órgãos gestores (tanto municipais quanto estaduais) a manutenção de planos de cargos e salários e, conseqüentemente, a contratação de pessoas para exercer funções distintas no interior das instituições coletivas de educação e cuidados para crianças pequenas. Destaca-se ainda que, ao analisar o quadro funcional de CEI (apresentado anteriormente), percebemos que para crianças menores (berçário) basta *alguém que as atenda* (segundo a denominação da função: atendente de creche) e às crianças maiores (turmas de jardim) *aquela que educa* (a professora).

A prática visualizada no interior da instituição também não foge a esta regra. Olhar isso a partir da modalidade de contratação e de atendimento da pessoa que foi admitida como professora parece ser significativo para entender essa afirmação. O horário de atendimento da professora referida consiste numa jornada de 20 horas semanais (período matutino), atendendo somente às crianças dos jardins I e II, justamente a fase mais próxima à idade escolar e, por isso, mais voltada para as ditas *atividades pedagógicas*. Já o trabalho no berçário cabe somente às atendentes de creche. Esta dicotomização dos papéis, que elas dizem somente consistir numa *burocratização*, proporciona a instalação de uma hierarquia muitas vezes velada entre as profissionais – professora e recreadora – no interior da instituição. Ao olhar a prática cotidiana realizada junto aos jardins, percebe-se que a proposta de trabalho geralmente é encaminhada pela professora, cabendo à recreadora dar continuidade a essa proposta no período seguinte<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Ressaltando que este estudo não teve por objetivo analisar as práticas, porém nos momentos em que estava no CEI buscando documentação e/ou fazendo entrevistas, esse fato foi observado e registrado no diário de campo.



É importante estar mencionando que a SEMED continua seguindo o disposto no Plano de Cargos Salários, porém todos os Centros de Educação Infantil Municipais têm autonomia para *remanejar* as profissionais de acordo com suas necessidades ou *vontades*. Isso cria a possibilidade de uma pessoa admitida como professora atuar no berçário ou maternal, mas esse é um fato que não acontece no CEI Mundo Encantado.

Um outro fato relevante refere-se à proporção adulto/criança mantida no CEI pesquisado. O atendimento às crianças em sala é realizado por uma professora por turno, pois a jornada diária consiste em 6 horas de trabalho efetivo com crianças, uma cobre o primeiro e a outra o segundo turno. O restante da carga horária é reservada para grupos de estudos e reuniões pedagógicas, que deverão ser feitas fora do horário regular de atendimento da unidade<sup>40</sup>. Porém há que ressaltar que as novas contratações (em 2002) compreendem uma carga horária de 30 horas, sistema esse que não prevê mais o pagamento de horas adicionais para estudos.

Após a análise do cenário da pesquisa e de suas atrizes sociais, será apresentado a seguir o diálogo mantido com as professoras, permitindo refletir sobre o que têm a dizer acerca do que é para elas uma *boa creche*.

---

<sup>40</sup> A unidade inicia os trabalhos às 6 horas, encerrando às 18 horas.

## 5. O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE A *BOA CRECHE*

*Eu acredito que a educação seja um lugar onde chove um pouco de tudo, um lugar aberto, sem proteção, onde chovem palavras, ações, pensamentos, memórias, conhecimentos, amores, emoções, ideais, paixões, fadigas, amarguras, alegrias. A educação é um lugar de risco, descoberto, exposto à imprevisibilidade do tempo, um lugar onde crianças e professores podem até molhar-se, portanto, um lugar estorvo, úmido, porém cheio de aventura, verdadeiro, intenso, fascinante. (Spaggiari, 1990)*

Foi no espaço de educação infantil, um lugar *estorvo, porém fascinante*, em que a história individual de cada professora está entrelaçada em outras histórias, é que fui buscar ouvir uma *voz diferente*, que pudesse contribuir para o aprofundamento de questões relacionadas aos serviços prestados à pequena infância institucionalizada. Digo uma *voz diferente*, pois os estudos que freqüentemente buscam avaliar esses serviços tomam como base instrumentos de coleta de dados que predefinem critérios de avaliação para a aplicação à realidade<sup>41</sup>.

Parti do pressuposto de que o ideário de *boa creche* das professoras foi construído a partir das muitas *chuvas* apanhadas no decorrer das suas vivências e experiências construídas cotidianamente no interior de instituições coletivas de cuidados e educação de crianças

---

<sup>41</sup> No Brasil pode-se citar o estudo coordenado por Rossetti-Ferreira, denominado: *Promoção de qualidade e avaliação na Educação Infantil: uma experiência* (1998). Trata de uma experiência realizada na cidade de Ribeirão Preto/SP, onde o uso do instrumento australiano *Putting Children First - Quality Improvement and Accreditation System* (*Priorizando as Crianças – Sistema de Promoção de Qualidade e Credenciamento*) foi aplicado para discutir a qualidade na educação infantil.

Em Portugal um exemplo disso é o Projecto Aprendizagem Pré-escolar Efectiva (APE), baseado na proposta do Effective Early Learning (EEL), um projeto iniciado por Pascal e Bertram (1993) nos contextos educativos ingleses, que tem por objetivo principal a criação de uma metodologia para a avaliação e desenvolvimento da qualidade dos serviços educacionais para a pequena infância da Inglaterra. Trata-se de um processo sistemático, dividido em quatro etapas, sendo que na primeira fase a equipe técnica do contexto educativo em parceria com consultores do APE, com os pais e com as crianças busca visualizar – por meio de observações sistemáticas e utilizando uma escala de valores previamente definida, qual o grau de envolvimento das crianças e de empenhamento dos adultos-educadores nas atividades propostas. A Segunda etapa consiste na elaboração – por parte da equipe técnica, de um planeamento de ações a partir dos dados levantados na fase anterior. Na terceira fase coloca-se este plano em ação, cabendo à última etapa a realização de uma reflexão crítica do impacto do plano de ação à luz da experiência adquirida. Maiores esclarecimentos sobre esta temática sugere-se a bibliografia do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (IEC), em especial Oliveira-Formosinho (1999).

pequenas, nas suas participações em cursos de formação e em outros espaços de convívio social e profissional. Afinal, são nesses espaços que diferentes conhecimentos vão sendo tecidos, exatamente como os fios que se cruzam e se entrelaçam entre si, formando a trama de um tapete, onde os olhares precisam estar atentos para que o percurso do fio possa ser acompanhado e, por vezes, um olhar mais sensível e atento precisa *entrar em cena* para contribuir na tecitura desta trama, possibilitando uma nova configuração. (PEREIRA; SOUZA, 1998).

Sendo assim, este capítulo busca apreender - pela voz dessas profissionais – alguns indicadores de avaliação dos serviços da educação infantil.

### 5.1. “As crianças precisam bem mais de carinho do que aprender...”<sup>42</sup>

A tendência compensatória, amplamente defendida, principalmente a partir da década de 70, pela política brasileira de educação pré-escolar (KRAMER, 1995), quando esta área da educação passou a ser concebida como uma forma de combater o insucesso escolar, fortaleceu intensas discussões críticas em torno da função da pré-escola, resultando, nas décadas posteriores (80/90), na produção de diferentes bibliografias (MELLO, 1982; SILVA, 1993) em educação que abordaram, entre outros temas, a relação de afeto entre professores e crianças. A afetividade passa a ser apontada como um subterfúgio dos professores para justificarem o seu despreparo ou incompetência técnica, conforme já indiquei inicialmente no título 2. As críticas a uma *pedagogia do amor* colocam o afeto e os vínculos emocionais como aspectos *menos técnicos* do trabalho docente, e como são relacionados aos cuidados, passam a constituir uma ameaça ao trabalho da professora, assemelhando-o ao papel materno (CARVALHO, 1999).

Durante a pesquisa, essa tendência apareceu também nas falas das professoras das crianças da creche investigada, a ponto de algumas delas justificarem a importância do *cuidado* e da *atenção* pela *falta dos pais*, ou, em suas palavras: “se elas [as crianças] não têm atenção em casa é aqui que temos que dar” (DIANA). Para as professoras, o vínculo afetivo justifica-se pelo *ataque* às ausências das mães ou pelo *suprimento das carências*, especialmente identificadas por elas como afetivas.

---

<sup>42</sup> Uma fala da Professora Sônia durante a entrevista, datada de 07/11/2001.

Essa tendência evidenciou-se particularmente a partir do momento em que foi solicitado às professoras que justificassem a função social da creche. As entrevistas revelaram que cinco entre as nove envolvidas fizeram menção de que as crianças, principalmente as de menor idade, sentem necessidade de muita atenção e carinho, porém completavam dizendo que isso se dá em virtude de não receberem essa atenção em casa.

Percebi a compreensão das professoras de que as crianças menores necessitam de uma atenção diferenciada, de que a especificidade de cada idade precisa ser considerada no trabalho cotidiano, mas também transparece claramente nas falas que ainda não se superou muito a concepção de creche como espaço de guarda e tutela para crianças pobres. Ou seja, a concepção defendida na origem da creche, há mais de um século no Brasil (Kishimoto, 1988; Civiletti, 1991 e Kuhlmann Jr., 1998), ainda se mantém.

Vejamos a análise das falas em que essa concepção se evidencia. Ao falar sobre a função da creche as professoras afirmam:

Educar e cuidar: acho que não é, tem que ter um complemento em casa. Tudo o que é feito aqui, em casa tem de complementar. No dia-a-dia, do meu jeito, eu acho que consigo. Educando as crianças, sabendo dizer não, saber ensinar. Não precisa colocar lá o A e o B pra eles aprender. Acho que a creche é que nem a mãe, tem um cuidado especial [...] Acho que é mais com carinho do que com coisas assim que tem que ser seguida. **Eu acho que as crianças precisam bem mais de carinho do que aprender.** Uma alimentação boa, uma higiene, principalmente pros pequeninhos; já que elas não tem em casa eu gostaria de passar. Às vezes em casa a mãe não ensina como fazer. Eu gostaria de passar aqui na creche isso: tomar banho, porque não toma em casa, não tem chuveiro. **Daí a mãe vai lá e lava ligeiro e daí?** Era interessante ter uma sala com banheiro. A gente podia dar banho, ir conversando com a criança. (...) Aqui mais importante é atenção, mais carinho. Isso é fundamental. Às vezes elas vão se chegando e eu não tou ligada, eu esqueço. Aí eu volto em mim e percebo que elas precisam de mim. Elas tão fora o dia todo, só chegam em casa a noite. Daí a mãe dá banho e coloca na cama e daí: cadê a atenção? Eu faço muito assim: passo gel no cabelo, penteio bem bonito, olham no espelho. Os meninos adoram passar gel. Esse ego: eles se acham lindos e maravilhosos. Daí eles me abraçam, beijam. Gosto de ficar perto. Brincar com eles. **Eu acho que há falta da mãe, daí a gente tem que fazer um pouco.** Atender as necessidades das crianças. Tem criança que não gosta. Mas, para aquelas que precisam realmente, aqui é que nem uma casa pra elas, porque a tia é tudo. **Eu acho que a creche é como uma segunda mãe,** embora eu sei que o carinho não é como o da mãe, porque eu sou pra todo mundo, não só para ele. (SÔNIA)

**A criança necessita de carinho, de atenção.** Tem umas que são assim, que precisam até demais e tem aquelas que não precisam tanto, porque tem em casa. A necessidade é aquela que a gente vê que precisa mesmo, que não tem em casa e que precisa aqui da gente. A gente percebe logo que vê a criança, já vê como é o pai e a mãe, **a gente já percebe na hora qual a criança que precisa de mais carinho, atenção. Qual aquela que não precisa porque tem bastante em casa.** Isso dá pra perceber de longe. A criança que precisa mais está mais perto da gente, tá ali pedindo, abrindo os braços, pedindo colo, uma atenção especial. Interesse eu nem sei o que falar. Por causa de

que eu tenho dificuldade de saber disso por causa das crianças da minha sala, elas tem mais necessidade: de estar perto, do amor, da atenção. (DIANA)

Além de estar dando conta da parte afetiva que as crianças sentem falta, **a gente também dá carinho, atenção, porque sabe da história de cada criança, da ausência da mãe [...]** (VALÉRIA)

A própria criança não acaba nem vendo isso [ao se referir ao atendimento na creche como um complemento as ações das famílias]. Mesmo que por pior que seja a própria casa, a mãe está junto. A casa muitas vezes acaba sendo um próprio complemento da creche. Acaba sendo uma situação diferente. **Fico preocupada com esses pais que deveriam deixar um pouco de lado suas coisas pra poder brincar com as suas crianças.** Eu gostaria que fosse isso que realmente acontecesse. Que as crianças tivessem mais oportunidades. **Mas, se não tem, acho que aqui na creche ela deve poder viver isso.** De estar junto, de brincar, de trocar idéias com a gente. De parar para comentar o que se passou. Se não acontece isso em casa eu acho que ela deveria sair daqui da creche com um olhar diferente para as coisas. (VÂNIA)

Eu acho que é importante [a creche para as crianças] porque **tem criança que até chama de mãe**, tem criança que não vê a mãe durante o dia todo, só de noite, né, chega um pouquinho. Então eles se apegam demais na gente e se espelham na gente. Daí cabe a nós darmos o que a criança precisa. (EVA)

Essas falas foram revelando uma exaustiva preocupação das professoras em justificar as suas práticas ligadas ao carinho e à atenção a partir das ausências das famílias.

Na perspectiva delas, algumas crianças precisam bem mais de carinho e atenção do que outras, a ponto de olhar para a criança e saber que ela “não precisa de carinho porque recebe bastante em casa”. Sendo assim, é visível a necessidade de ampliar essa discussão no cotidiano dos contextos educativos, para que o carinho e a atenção possam ser vistos como uma necessidade que todos temos, mas muito mais as crianças pequenas, numa perspectiva do bem-estar como um direito de todas as crianças. É necessário perceber que acolhimento, aconchego também são funções exercidas pela creche e que, mesmo que uma criança receba muita atenção e carinho em casa, ela vai continuar precisando recebê-lo na creche.

Nesse sentido, cabe aqui uma contribuição do italiano Spaggiari (1998, p. 102):

De fato, a criança de zero a três anos, muito mais que outra criança de idade diversa, tem necessidade de sentir-se imersa em uma compacta rede de relações e solidariedade que seja para ela fonte de proteção e de segurança e que saiba mostrar-lhe amor, apegos e modelos de convivência social

Refletir sobre isso é buscar superar a indefinição de fronteiras quanto ao papel exercido pela mãe e pela professora, no que se refere ao aspecto do bem-estar. Não se quer

dizer que não exista a necessidade de definição de algumas funções a serem exercidas pela mãe e pela professora. Porém o que se quer neste momento é discutir que, quando nos referimos a bem-estar, que aqui significa *carinho, atenção, acolhimento*, não é possível delimitar uma fronteira, apontando ser essa uma responsabilidade exclusiva da família e que, se ela não cumprir, então sim caberá à creche oferecê-lo.

Essas reflexões passaram a me acompanhar à medida em que ouvia as professoras tentando demarcar as funções específicas da creche e da família. Constantemente era perceptível nas suas falas a *confusão* sobre o papel de cada uma dessas instituições. A moral, os bons hábitos e costumes, enfim, aquilo que supostamente a família não sabia fazer, precisava ser feito pela creche. Tal indefinição e/ou *desconhecimento* por várias vezes levou algumas das professoras a falarem da creche como complemento das ações da família, porém acreditando que ela tem a função quase que exclusiva de fazer aquilo que as famílias não estão fazendo e acreditando também ser essa a melhor forma de atender e/ou ensinar as crianças. Isso me fez crer que, em alguns momentos, essa é uma interpretação que elas estão fazendo frente à leitura da atuação da creche como complemento das ações das famílias, conforme expressam as leis; uma *creche de função incerta*, que vê o processo de criação e educação das crianças pequenas como uma tarefa exclusivamente familiar (EMILIANI; MOLINARI, 1998, p. 90).

Nessa indefinição quanto ao papel social e educacional das professoras que atuam na creche, o termo *complemento* por vezes vem sendo equivocadamente entendido como *substituição as mães*, indicando que uma *nova* compreensão de qual seja a função da educação infantil perpassa pela definição do papel a ser exercido pelas profissionais da creche.

Na fala de CERISARA (2002, p. 20), esta *nova* compreensão possibilitaria tentar

romper com a tendência que se consolidou nos últimos anos, a de considerar todo trabalho profissional feminino, que guarda as características do trabalho doméstico, como negativo em si. O objetivo é compreender como se dá a contaminação das práticas femininas domésticas com a prática profissional das educadoras de creches e pré-escolas. O esforço é no sentido de refletir a respeito da *positividade dessas formas femininas de relacionamento e de organização do trabalho das profissionais*, em especial para o trabalho que devem realizar com crianças de 0 a 6 anos. (grifo da autora).

Ainda seguindo essa questão, outro aspecto que precisa ser considerado refere-se à *representação* de família, construída pelas professoras. Por muitas vezes tive a impressão de que a creche precisa estar *organizada* para reproduzir o modelo padrão da família *nuclear*,

chegando ao ponto de desconsiderar os novos padrões familiares que têm emergido em consequência de transformações sociais, econômicas e culturais, numa interpretação carregada de preconceitos.

O fato de a mãe *lavar ligeiro*, mencionado pela professora Sônia, parece estar diretamente vinculado à interpretação do *querer se livrar* do filho, o que acaba por não deixar vir à tona alguns fatores sociais que levam a mãe a fazer desse jeito - sempre às pressas, frente a todos os compromissos e obrigações que ela tem com a casa e com a família, geralmente depois de uma jornada de oito ou dez horas de trabalho fora de casa.

Tomar uma postura crítica de culpabilizar a família pelo não-exercício pleno da função de maternidade traz novamente à tona a concepção de *mãe inadequada*, como já afirmou Baratz (apud KRAMER, 1995, p.34): “A mãe de uma criança carente fala de maneira errada, não sabe cuidar de seu filho, não lhe dá afeto, não dá valor nem ao filho e nem a si...”

No entanto, no decorrer das leituras das entrevistas, as minhas inquietações e dúvidas foram dando espaço para um sentimento de satisfação diante das contradições, incertezas ou certezas das professoras. Ao mesmo tempo em que havia essa segmentação a respeito do bem-estar da criança, vinculando-o à carência, havia indícios de que se pretendia romper com essa visão, compreendendo o carinho como um processo educativo, questão que pode ser observada nas falas a seguir:

**Na creche a gente tenta fazer com que elas [as crianças] se sintam bem**, que possam fazer qualquer tipo de atividade, de brincadeira, né. **Tratar bem as crianças**. Se elas não gostam muito a gente tem que tentar outra coisa pra que elas se sintam bem, como se estivessem em casa. **Bem acolhida, bem limpa, bem atendida. Isso eu acredito que também seja pedagógico** (EVA).

Tratar bem é assim: sentar no chão, brincar com as crianças sempre preocupada se elas estão gostando. Não deixar os bebês muito tempo na cama, colocar um pouco no chão de bruço. Quer dizer: estar sempre vendo o bem estar de cada um. Tá vendo, tá sentindo como a criança está. Observando, vendo o essencial para as crianças. Eu agora tou começando a ver o que falta, as crianças vão mostrando isso. E daí eu acabo conseguindo fazer o que elas precisam, o que gostam [...] Daí a creche vira um lugar onde a criança vem e gosta de ficar. **Onde todas as crianças sejam recebidos com amor, com carinho** e que sejam respeitadas dentro dos seus limites (JOANA).

A nossa preocupação como adulto de saber do que estas crianças estão precisando e estar tentando intervir, auxiliar no desenvolvimento dela. Os pais também querem isso, mas eu acho que **a nossa função tá mais direcionada ao desenvolvimento da criança. Em casa é mais cuidado** (VALÉRIA)

Autonomia, liberdade, isso é significativo no sentido de que as nossas crianças aqui tem bastante autonomia, eles dizem isso pra gente. Eles mostram isso pra gente, eles já são bem convictos daquilo que querem e dizem isso e isso é bem importante para eles, para o aprendizado deles, não só de letras e números, mas o aprendizado da vida. Que se valorize e se respeite isso [...] A creche é aquele lugar que ele vem porque a mãe tem que ir trabalhar. Daí é que vem a nossa responsabilidade de fazer as crianças perceberem que não é só isso. Que eles não tem que ficar aqui só porque o pai e a mãe vão trabalhar e mais nada. **A creche tem uma razão de existir, que é essa: poder ajudá-los a ampliar os conhecimentos sobre a vida.** A princípio, a maioria das crianças ainda pensa: ah, eu vou pra creche porque o meu pai e a minha mãe vão trabalhar, por isso eu vou para a creche. E por isso eu vejo bem por esse lado: ele vem porque o pai e a mãe tem que trabalhar. Mas, tem muitos que gostam de vir, a maioria gosta de vir. Mas eles sabem que eles vem porque os pais estão trabalhando. Daí a gente tem que fazer coisas pra que eles percebam que é mais que isso (LUCIA).

Eu sempre procuro dar tudo de mim, não me canso. Tenho idéias, invento, mas acima de tudo **eu vejo a criança como um ser em desenvolvimento. Eu respeito bastante todas as crianças** (DIANA).

As crianças sentem necessidade de colo, de querer comer, de fazer xixi e cocô. Isso são as necessidades. Além disso eles precisam de muita atenção, carinho e amor, porque até dois anos, mais ou menos, eu vejo que eles precisam muito da gente [...] Então a gente tem que estar sempre paciente e **atender bem todas as necessidades e entender bem os gestos de todos eles.** A creche deveria ser um lugar onde eles têm a continuidade de casa, um complemento da casa. Mas eu não sei se complementa esta ação para todos. Eu acho que se diferencia. Não tô falando de afeto, no carinho, porque **a mãe bem pobrezinha tem afeto pelo filho também.** Mas, complementar no sentido do brincar, do se alimentar, de se entrosar com os outros... (ANA)

A coisa da casa da criança depende da maneira da gente ver. Porque muitas vezes a gente pode até dizer assim: não, na casa do fulano eu acho que é assim, mas tu não vai ter aquela certeza de se é, porque tu não está lá pra ver, tu não convives lá. Tu podes falar assim ao teu ver, mas não sabe. No meu ponto de vista é assim, eles tão o dia todo aqui dentro, eles vão para casa pra dormir e ainda quando vem um ou outro pai ou mãe ele já pergunta: ela já dormiu? Ai mãe, ela dormiu um pouco. Ai meu deus do céu!!! Daí tu acha que ele vai chegar em casa e vai dar atenção, carinho pro filho. Não vai né? Vai chegar em casa dar mamadeira e quer que o filho dorme pra amanhã acordar e vir de novo pra creche. Então, a casa ele vai pra dormir e a creche ele vem pra fazer tudo que ele precisa. Mas, será que é isso mesmo? É por isso que eu acho que depende do que a gente pensa. A gente acha que é assim, mas outro dia eu fiquei pensando nisso, sabia? E isso me fez ver que eu tenho que mudar o meu modo de pensar e fazer o meu serviço de um jeito que seja bom pra todas as crianças, sem pensar na mãe, mas sim na criança (DALVA).

Na base do ensaio e erro, essas professoras foram construindo um outro olhar sobre as crianças, fazendo uma leitura diferenciada e contestando a hipótese da *mãe inadequada*, o que aponta para uma outra compreensão sobre a papel a ser desempenhado pela creche. A tentativa de dizer que a *falta* pode estar presente simplesmente na representação social de *família carente* feita pelos professores ficou evidente na fala da Dalva, apresentada anteriormente. A necessidade de conhecer mais as crianças e suas famílias também. O argumento da Ana, de que a ‘mãe pobrezinha também sabe dar carinho para o filho’, faz



despontar um novo horizonte para a educação infantil. Vê-se a tentativa dessas professoras de abandonar velhas crenças e concepções e ceder lugar ao inusitado, num processo vivido dialeticamente. Esse processo que vem permitindo a algumas delas interrogar as suas certezas, como no caso da Dalva, em que ela já não está mais tão confiante quanto ao seu conhecimento em relação à *família real* das crianças que atende, vem se constituindo num exercício de aprender a ver e a compreender as crianças e suas famílias de uma outra forma.

Sendo assim, parece estar se difundindo uma nova cultura de educação infantil: a da necessidade de transpor o *muro de isolamento* que existe entre as instituições creche e famílias, que está indo na direção daquilo que a literatura (nacional e internacional) da área vem indicando e que as várias experiências vêm demonstrando: uma boa relação entre elas (creche e famílias) permitiria um trabalho de complementação entre a aprendizagem da creche e da casa (GHEDINI, 1994, 1998; MAISTRO, 1997; BONOMI, 1998; EMILIANI; MOLINARI, 1998; MUSATTI, 1998; SIEBERT, 1998, VITÓRIA, 1999; BUJES, 2001).

A creche que essas professoras estão construindo não está mais centrada no assistencialismo ou na preparação para o tempo futuro. Esse “*novo tipo de creche*” (FARIA, 1994) organiza suas ações na perspectiva de visualizar a criança como ela é, um ser diferente e não mais um adulto em miniatura.

Analisar essa questão à luz do que disseram as professoras ao explicitarem, com muita propriedade, a importância de aprender a olhar para as crianças com outros olhares, fazendo com que seus desejos, vontades e necessidades sejam ouvidos e respeitados, implica considerar a creche como um espaço em que as crianças tenham liberdade para expressar suas criações, para experimentar o novo. Ou seja, implica trazer as crianças para o centro do processo e colocá-las na condição de sujeitos que, mesmo pequenos, precisam ser ouvidos.

## **5.2. “Tô começando a perceber o que falta, as crianças vão mostrando isso”<sup>43</sup>.**

Como já dito anteriormente, uma nova perspectiva da dimensão da função assistencial do trabalho na educação infantil vem se solidificando. O conjunto de falas das professoras, que será mostrado posteriormente, em muitos momentos já permite visualizar a

---

<sup>43</sup> Entrevista com a Professora Joana, – em novembro de 2001

creche como um lugar onde as crianças possam “fazer aquilo que têm vontade”<sup>44</sup>, porém sem *cair* nas práticas espontaneístas, advindas do movimento da escola nova. A permissividade concedida às crianças foi sendo construída a partir do momento em que uma nova imagem de creche, de criança e de família foi sendo projetada, conforme aponta Faria (1994, p. 214):

Na medida em que a creche vê a criança como alteridade e desenvolve seu trabalho em torno desta concepção, novas dimensões da criança são desveladas, instigando novos conhecimentos. Este movimento, esta construção em processo, podem ser captados num ideário em constante elaboração e numa prática em constante movimento.

A pesquisa foi mostrando que já está sendo possível visualizar a retirada da criança da condição de *in-fans*, colocando-a na condição de quem tem muito para ensinar aos adultos, embora algumas das falas ainda se apresentem encharcadas de certos preconceitos.

Eu ainda fico muito irritada quando eu vejo eles batendo um no outro. Quando os maiores pegam os pequenos e eu não sei o que fazer. Então eu fico pensando no que eu tenho que fazer. Então depois **eu percebo que eu não devia ficar pensando nas atividades, mas no deixar eles mais livres e fazerem o que gostam. Claro que dentro de uma proposta que não é a do oba-oba. Mas isso eu estou aprendendo.** Tô começando a perceber o que falta, as crianças vão mostrando isso. Mas, com os maiores é mais fácil porque eles dizem, já falam o que querem (JOANA).

**Eu aprendo muito com as crianças no dia-a-dia, de frases que eu nem esperava ouvir delas e que tocam lá no fundo. Daquele tamaninho e dizer coisas tão fortes.** E daí eu acho que tenho quatro ou cinco ouvidos, porque em sala eu sempre me preocupo, eu tô sempre ligada na conversa das crianças. Também parece que tenho seis olhos, porque eu procuro ver tudo que a criança faz, suas ações (DIANA).

**Autonomia, liberdade, isso é significativo no sentido de que as nossas crianças aqui tem bastante autonomia, eles dizem isso pra gente. Eles mostram isso pra gente, eles já são bem convictos daquilo que querem e dizem isso.** Isso é bem importante para eles, para o aprendizado deles, não só de letras e números, mas o aprendizado da vida. Aqui não é só cuidar, mas também dar assistência às crianças. (LUCIA)

É fundamental que as professoras tenham as crianças como referência na produção e apropriação dos (seus) *saberes*; afinal, isso pode acabar por não ceder mais espaço à infância do *vir-a-ser*, isso pode nos levar a conceber a creche como um espaço científico, conforme menciona Faria (1994 p. 215): “A creche é científica não porque ensina a ciência, mas porque faz ciência: constrói e divulga novos conhecimentos, cria novos espaços, influenciando e sendo influenciada por vários setores da sociedade”.

---

<sup>44</sup> Fala de uma professora durante uma conversa informal num dos momentos em que eu estava na creche e que foi registrada no diário de bordo.

Parar para observar, ouvir, enxergar muitas coisas que o tempo do trabalho furtou dos adultos e, principalmente, levar em consideração o que dizem as crianças, pode vir a se converter num exercício de compreensão de que as dimensões constitutivas da infância (cognitiva, afetiva, sexual, corporal...) não se estabelecem como processos em espaços não organizados para e com as crianças, em espaços organizados sob a ótica do adulto, conforme apontados por Batista (1998) e retratados por uma professora no momento da entrevista em que foi solicitado que comentasse sobre a vivência das crianças na creche.

**Quando eu chego eles já tão dormindo, tão deitado. Daí eu chego e eles vão começando a dormir. As vezes eu tenho que coçar a cabeça de um, as costas de outro e vão dormir. Aí dormem assim até a uma e meia ou duas horas. Daí vão para o lanche, depois vamos pro parque e assim vai até a hora de eles ir embora [...]** (SÔNIA).

Nas falas da Diana, Lúcia e principalmente da Joana, há indícios de que as *cem linguagens* das crianças começaram a ecoar dentro da creche, o que evidencia que a versão escolar do conhecimento (ROCHA, 1999) começa a ser repensada e/ou questionada pelas professoras, que já vêm tentando *substituí-la* por uma proposta que organiza seus espaços e tempos para permitir a vivência das múltiplas expressões das crianças.

Porém, ao mesmo tempo que as professoras afirmam que estão aprendendo com as crianças, elas demonstram que a infância ainda se encontra imersa no bojo do desconhecido, do misterioso ou no campo da admiração. O *não esperar tanto* das crianças, explícito numa entonação de espanto da professora Diana durante a entrevista ao comentar que as crianças pequenas dizem ‘coisas tão fortes que tocam o adulto lá no fundo’, indica isso. O que me leva a crer que, embora a infância venha sendo tema de muitos debates atualmente, as palavras de Gagnebin (1997, p. 82), de que “A criança, na sua fragilidade, aponta ao adulto verdades que ele não consegue mais ouvir ou enxergar (...)”, ainda causam estranheza às professoras.

Sendo assim, a reconstituição do diálogo entre as crianças e os adultos, proveniente do processo de enclausuramento de ambos frente ao novo modelo de sociedade: a industrial (PEREIRA; SOUZA, 1998), se constitui num indicativo (apresentado pelas professoras) a ser considerado na avaliação dos serviços da educação infantil para que as crianças possam conquistar seus espaços de autonomia e de liberdade na creche.

É claro que esse diálogo precisa ser ampliado não no sentido de simplesmente falar com as crianças e ouvir o que elas expressam verbalmente, pois assim cairíamos novamente

no erro de não valorizar as demais expressões infantis (o choro, o sorriso, os gestos, os movimentos, as expressões faciais...). Digo isso a partir do que pude apreender das entrevistas, quando as professoras (principalmente aquelas que trabalham no berçário) dizem que é difícil falar dos interesses das crianças porque elas são pequenas demais. Vale a ressalva de que esse argumento aparece mesmo depois de alguma delas apontarem determinadas formas de comunicação das crianças, conforme apresentado abaixo:

**Saber o que as crianças gostam ou não é uma coisa que eles demonstram.** Assim, oh: essa coisa do limite do horário tu vê pela criança mesmo. **Ela começa a ficar agitada, começa a ficar chorona, começa a querer meio apontando pra fora, fala papai, mamãe.** Aí tu vê que deu mesmo a hora dele, tá no limite. **Principalmente os maiores, porque os bebês não é tanto** (DALVA).

[...] a gente entende eles. **A gente sabe quando chora porque tem fome, porque se machucou.** A gente já conhece. (ANA)

**E isso está sendo até difícil para mim porque eu estava acostumada com as crianças maiores e chego a pensar que eu não sirvo para o berçário**” (JOANA, depois de dizer que um bebê não pode ficar muito na cama e, tantas outras informações já apresentadas na sua fala anteriormente - p. 6).

O que comentam essas professoras quanto à dificuldade de trabalhar com os bem pequeninhos é um assunto que também foi percebido por Ávila (2002, p. 143), num estudo realizado com professoras de um Centro de Educação Infantil de Campinas / SP. Ela afirma que “o gesto é uma linguagem a ser conhecida” na educação infantil.

Ainda de acordo com essa autora, “Na cultura adulta, a competência verbal é considerada a mais funcional, difundida e valorizada” (ÁVILA, 2002, p. 143), o que aponta que esse é um campo que precisa ser mais estudado e que principalmente a antropologia poderia trazer importantes contribuições nesse sentido, conforme já discutido no título 3.

Outra autora que pode trazer importantes contribuições para a reflexão a respeito das múltiplas linguagens infantis é Faria (1994). Ao apresentar suas impressões sobre as creches do norte da Itália, ela afirma que muitos são os estudos italianos que discutem a comunicação não-verbal como um instrumento científico nas práticas cotidianas com crianças pequenas. Obras como *A didática do gesto* (BECCHI, 1983), *Pedagogia da emoção* (CONTINI, 1992), *O significado do sorriso* (EMILIANI, 1992); todas citadas por Faria (1994), têm auxiliado nas discussões que buscam considerar os contextos culturais infantis.

Vale ressaltar que essa ampliação do olhar dos estudiosos italianos quanto às *cem linguagens* da infância foi possível a partir do momento em que eles começaram a observar as crianças com olhos mais acurados e, principalmente, a fazer o registro daquilo que estava sendo percebido. Essa nova atitude foi também vista como uma necessidade por uma das professoras envolvidas nesta pesquisa.

### 5.3. O registro: “Ali está toda a história da criança no CEI”

Já é claro e cada vez mais aceito que o registro é um recurso bastante válido, pois possibilita a apresentação da ação realizada, assim como a reflexão sobre ela. Esse é um tema que vem surgindo com mais constância na bibliografia vinculada à área de educação e é corroborada pelos professores.

Ostetto (2001, p 22), ao tratar dessa questão no livro *Deixando marcas: a prática do registro na educação infantil*, considera que “A prática do registro é importante por nos permitir construir a memória compreensiva, aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo”. A significância que essa autora atribuí ao registro vem ao encontro daquilo que uma das professoras pensa ser a finalidade desse instrumento.

[...] **Eu tenho uma dificuldade grande de botar essas coisas naquele caderno de avaliação.** Mas não é porque eu não percebo todas essas coisas. É que eu deixo pra depois e aí depois já é hora de ir embora e não dá tempo de escrever. Daí eu começo a pensar assim: ah, essas coisinhas não devem ser importantes pra colocar no caderno. A gente tem dificuldade de fazer isso porque lê e escreve pouco, eu sinto isso. Se eu estou ali com eles eu percebo o jeito de cada um e quando eles vão para fora [turma do maternal], de vez em quando eu vou lá ver como eles estão. Acho que eles tão melhorando, tão mais espertos. **Tem muita coisa assim que a gente observa assim, muitos momentos. E é esse o momento de registrar porque tu estás empolgada com aquilo e se deixar para o outro momento parece que já perdeu o sentido da alegria da frase.** Porque alguns até já falam uma coisinha que dá para colocar, uma expressão, mas isso é uma dificuldade. Por isso **é importante registrar. Eu até acho que aquele caderno não devia ficar na minha sala e ano que vem vir outro para minha sala. Eu acho que aquele caderno no ano que vem deveria ir para o maternal e no outro para o jardim, porque ali está toda a história da criança no CEI.** Mas, aquele do ano passado tá lá arquivado e nesse ano nós ganhamos outros, toda sala ganhou caderno novo. Então desse jeito eu não vejo muita importância. Quer dizer, algum dia alguém vai pegar aquele caderno e vai ler. Mas, por exemplo, o Gustavo esteve no berçário de tal a tal período, mas daí este caderno é guardado e quando se precisa saber alguma coisa dele tem que ir lá no arquivo buscar aquele caderno. Se ele [o caderno] saísse do berçário e fosse acompanhando a criança na turma para onde ele vai, daí sim seria bem melhor. E essa idéia eu acho importante. Eu até já comentei aqui que a gente poderia fazer isso pra que esse caderno tenha validade. E nos cursos eu também já disse isso, **mas....** Eu acho que o curso é um complemento e dá um ânimo pra nós, porque é assim oh: a gente tá desanimada, a prefeitura esqueceu de nós, então a gente precisa de uns cursos pra dar vontade. A gente tem que estar em contato com os outros CEI's, porque isso é uma rede e a gente precisa estar ouvindo o que acontece, o que pode

melhorar, o que acontece naquele outro CEI e a gente ainda não consegue fazer. Pra isso eu acho que tem que ter cursos. Esses encontros são muito válidos. **Quanto aos registros, nem para casa vai mais aquele boletim que ia.** Agora tem um caderninho de avisos nas mochilas e quando precisa conversar com os pais a gente chama e fala” (ANA).

A partir do que disse esta professora, é perceptível que a falta de tempo está causando a perda de importantes informes a respeito de situações e ações experimentadas/realizadas pelas crianças – elas foram observadas, mas perdem o sentido se não são registradas na hora. A *empolgação* do momento vivido perde a *alegria* quando o registro é deixado para depois, como afirmou Ana, o que nos faz refletir sobre o quanto da vida cotidiana das crianças dentro da creche acaba por cair no esquecimento das professoras devido à prática de não escrever os fatos observados. Sendo assim, é preciso alocar tempo para os/as professores/as pensarem sobre isso e materializarem essa ação nas suas práticas cotidianas, seja no contexto de educação infantil, seja no escolar.

Vê-se que, para Ana, o registro das propostas e ações, suas e das crianças, no dia a dia da creche não é visto como o simples cumprimento de um ato burocrático, mas como um subsídio que certamente auxilia no repensar das ações diárias, visando atender aos interesses e às necessidades de todos. É um momento em que o *professor conversa consigo mesmo*, apresenta o caminhar do grupo ao qual pertence e possibilita que essa história fique documentada (MAGALHÃES; MARINCEK, 1995).

A elaboração do registro é um exercício que certamente contribuirá para uma aproximação entre o proposto e o vivido, entre o “idealizar e o concretizar”, conforme disse Warchauer (1993, p. 31).

Outra reflexão possibilitada pelo discurso das professoras refere-se ao que foi dito por Ana quanto ao encaminhamento que é dado ao caderno de registro das atividades de cada turma.

O *mas..*apresentado em destaque, dito e seguido de uma pausa, assim como a mudança de rumo de sua fala podem ser um indicativo da necessidade de contemplar nos diferentes espaços de formação a presença da falas daqueles/as que estão diretamente ligados/as às crianças<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Vale considerar que a formação não é a temática em foco neste estudo, porém a análise das entrevistas me levou a considerar este aspecto, uma vez que parto do pressuposto de que alguns valores, conhecimentos e informações trazidos pelos professores precisam ser mesclados às produções teóricas nos espaços de formação.

Por mais de uma vez ela tentou oralizar e discutir o significado do caderno de registro e o destino a ser dado a ele, no entanto, ao não ouvir a ressonância da sua voz, calou-se, fato que certamente impossibilitou que muitas outras professoras ressignificassem esse instrumento. A falta de diálogo e o silêncio das companheiras de uma ou mais instituições também fizeram com que Ana continuasse tendo dificuldades de *botar as coisas* no papel. E isso acontece num tempo em que já é sabido e comprovado por diferentes teorias (principalmente aquelas amparadas na psicologia e antropologia) que o ser humano aprende na relação com o outro.

Segundo Lima (2002, p. 22):

Conjunto de conhecimentos que o ser humano acumula a partir do grupo a que pertence e a partir de suas experiências pessoais, principalmente no que diz respeito ao uso de sistemas simbólicos em sua vida cotidiana. O conhecimento cultural está na origem das reações que a pessoa apresenta e na interpretação que faz das informações que recebe [...] Poderíamos dizer que conhecimento cultural é o acervo disponível ao sujeito para a elaboração de suas ações e pensamentos e para construção de significados.

Além da questão do registro, o planejamento também foi um aspecto abordado, não pela Ana, mas por outras professoras.

Trata-se de uma temática que não apareceu com tanta ênfase, porém, como considero estar diretamente vinculada à anterior, passarei a partir de agora a tecer alguns comentários sobre o que observei a esse respeito ao analisar as entrevistas.

#### **5.4. ‘Enquanto as crianças dormem’ - o planejamento**

Com o avanço das discussões na área da educação infantil em relação ao caráter educativo das creches, o planejamento passou a ser visto nas últimas duas décadas como um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas e um instrumento que possibilita exercitar a capacidade de percepção do professor frente às necessidades e interesses das crianças.

Nessa perspectiva, o planejamento se constitui na possibilidade de delinear práticas pedagógicas diárias com e para as crianças pequenas, atendendo às suas especificidades e assumindo um caráter de sistematização e intencionalidade, por isso distintas das ações das famílias, dos hospitais ou das escolas (CERISARA, 1999). Constitui-se também num valioso instrumento que possibilita às professoras o encaminhamento de propostas de trabalhos refletidas, garantindo a legitimação do direito de todas as crianças terem infância. Porém há

que destacar que assumir essa perspectiva implica a demanda de um tempo maior às professoras, para que elas possam discutir, no coletivo das instituições, sobre a organização de um espaço intencional pedagógico que consiga romper com as propostas centradas no modelo da pedagogia escolar, pedagogia que muitas vezes leva à realização de uma série de ações sem nenhuma continuidade.

Conseguir concretizar efetivamente essa proposta ainda constitui um desafio para a área da educação infantil, conforme pode ser observado nos discursos a seguir, em que as profissionais reclamam tempos e espaços de discussão coletiva.

Quando a gente está aqui sozinha isso é difícil [referindo-se à necessidade de ouvir as crianças] Esse estar junto é muito importante. O estar junto dos profissionais, trazer as novidades, isso ajuda a aproveitar esse estar junto com as crianças. Às vezes conversando ajuda muito. Às vezes a troca é importante, ler e discutir a parte teórica no coletivo. **Sozinho não se consegue muita coisa.** Em casa é mais difícil ainda. Tentamos várias vezes fazer uma programação para estarmos juntas, as vezes duas já é bom. **Conseguimos conciliar dentro do dia um tempinho para ficarmos juntas conversando, planejando o que e como vamos fazer as coisas com as crianças** (VÂNIA).

Depois assim, **eu e a tia Diana sempre procuramos neste espaço que eles estão dormindo e ela fica mais uma hora comigo, aí a gente conversa pra planejar.** Eu pergunto o que ela fez de manhã. Se ela pintou, se ela escreveu, fez atividade livre ou não; eu faço diferente a tarde, pra não ser uma rotina todo dia. Eu a tia Diana sempre em sintonia pra não ser toda vida a mesma coisa. Se ela pinta de manhã e eu pinto a tarde daí não é legal (SÔNIA).

A partir dos dois posicionamentos trazidos acima é possível verificar que para essas professoras há necessidade de planejar as suas práticas para atuarem com as crianças, tanto que elas buscam *conciliar um tempinho* para fazer isso, mesmo que seja com o olhar de quem simplesmente não quer repetir o que já foi feito no período matutino. Penso que conseguir fazer isso pode ser um indicador de que na preocupação com *o que fazer* ou *não fazer* com as crianças esteja refletida a intencionalidade de um trabalho e, conseqüentemente, a importância do papel do adulto na instituição. Um adulto que tem como papel principal a:

[...] construção de uma outra proposta de organização que venha ao encontro das necessidades das crianças pequenas exige que os tempos e espaços da creche sejam pensados a partir das suas especificidades, possibilitando: ressignificar o seu papel social e construir sua identidade pela valorização dos tempos da criança, pelo resgate dos seus direitos, das suas competências e dos saberes que lhe são próprios [...] (BATISTA 1998, p. 170)

Nesse universo de necessidades (de crianças e adultos) cabe refletir um pouco sobre as condições dadas às professoras da educação infantil. Que possibilidades elas têm de buscar



teorias que amparem suas práticas e socializá-las no coletivo, frente à situação de apenas conseguir pensar *no que e como fazer* com os pequenos em momentos *tirados* durante o sono deles? Como elas podem estar organizando o cotidiano da instituição de modo a ouvir o que as crianças têm a lhes dizer e com isso propiciar a vivência da infância, diante da dificuldade de se reunirem para estudar em conjunto? É possível sistematizar as intenções e ações frente a esses poucos espaços de reflexão coletiva?

Sendo assim, o desafio posto consiste em construir uma proposta educacional pedagógica para a educação infantil que possibilite uma alfabetização<sup>46</sup> mais favorável aos adultos e, concomitantemente, um espaço de cuidados e educação que beneficie mais as crianças.

Um desafio traduzido nas falas das professoras, ‘humana perspectiva educacional compatível com as prerrogativas inerentes às necessidades e características das crianças de 0 a 6 anos’ (MACHADO, 1998, p. 129), que requer tempos e condições apropriadas para sua consolidação, conforme as discussões que seguem.

### 5.5. “A gente não consegue atender direito todos ao mesmo tempo...”<sup>47</sup>

A contribuição de alguns teóricos que investigam a temática das interações sociais, seja entre os adultos e as crianças ou entre elas mesmas (FARIA, 1993; 1994; 1995; 1999; MACHADO, 1994), incluindo as que discutem a *pedagogia das interações* ou das *relações* (GHEDINI, 1994; BONDIOLI; MANTOVANI, 1998), é defendida pelas professoras envolvidas nesta pesquisa, como mostram os depoimentos abaixo, em que elas, pelo caminho da denúncia ou das necessidades que sentem, deixam transparecer durante as conversas suas idéias sobre a relação adulto – crianças.

As falas a seguir, por si sós, já conseguem explicitar que as professoras percebem que a proporção adulto/criança é um fator que possibilita ou dificulta a realização de uma escuta atenta das palavras (gestuais, corporais: olhares, sorrisos...) das crianças.

No berçário eles necessitam de bastante atenção, mas tem coisas que as vezes não dá. Se tu estás sozinha numa sala de berçário tu tens condições só de trocar e de tratar, nem é aquela coisa de trocar e fazer um carinho, devagar. **É aquela coisa assim oh: de ser rapidinho porque tem muitos.** E aí tu só tá ali para trocar e dar

<sup>46</sup> Termo aqui utilizado no sentido de reforçar a necessidade dos adultos, em particular dos/as professores/as, produzirem e se apropriarem de conhecimentos que lhes permita alargar a compreensão e interpretação das múltiplas linguagens infantis.

<sup>47</sup> Professora Ana.

de comer. Não dá nem para pegar no colo quando tá chorando. Então é pouco o número de funcionários e eles precisam de mais atenção. Não é só trocar e botar comida na boca. Eles só brincam quando tu sentas e brincas junto, senão eles ficam se batendo. Eles necessitam da gente. Eles precisam de muito contato com a gente. Uma tia pra eles sem precisar dividir com muitos outros. (JOANA).

Essa preocupação de ouvir as crianças. De não simplesmente agora não posso te ouvir e volta para o teu lugar. Claro que nem sempre se consegue. **Quando a gente está aqui sozinha isso é difícil.** Esse estar junto é muito importante (VÂNIA).

O que impede é que **tem muitos na sala e a gente não consegue atender direito todos ao mesmo tempo** e tem quer dizer muito não para eles. Não, não pode isso, não pode aquilo, não, não é agora. A gente consegue atender uma parte desses interesses e isso ajuda no crescimento, pra eles crescerem [...] (ANA).

Percebe-se que há um consenso entre as profissionais quanto à importância de se considerar as expressões e manifestações culturais infantis, porém essa atividade entra em conflito com a estrutura da creche, na qual a proporção adulto/criança é baixa.

Como já dito no título 3, o horário de trabalho de 6 horas para cada professora atender sozinha à necessidade de um grupo de até 20 crianças as impede de fazer aquilo que almejam: ‘atender direito às crianças’.

Um sistema abrangente, integrado e coerente de atendimento à criança pequena, que possa compreender igualmente as funções de cuidar e educar, é claramente defendido por elas, principalmente na fala da Joana, quando diz que, frente às condições dadas, o tempo disponível pode ser utilizado somente para trocar as roupas/fraldas e dar comida às crianças. Ou seja, fazer aquilo que Ávila (2002, p. 82) chamou de ‘trocas se m trocas’ ao referir-se às ‘trocas de roupa e o banho das crianças e sua relação com a ausência de trocas (culturais, afetivas, simbólicas) no exercício profissional [...]’.

No cenário da creche, onde as professoras estão inseridas num movimento em que diferentes exigências são feitas por muitas crianças que têm para acolher, percebe-se também que o papel que os pequenos desempenham na interação entre eles passa a não ser observado e, conseqüentemente, ignorado pelos adultos, que não têm tempo para visualizá-lo.

Sendo assim, a socialização, um processo amplamente defendido - seja na empiria das professoras ou nas pesquisas da área, como a de Moss e Penn (apud HADDAD, 1997, p. 3), quando indicam que ‘um serviço pré-escolar deve ser um lugar de ‘convívio’, devendo oferecer às crianças oportunidades de se socializarem com outras crianças e com adultos, complementando a intensa, vital porém limitada extensão de relação entre crianças e adultos

na família moderna”, necessariamente é lançado para segundo plano, pois falta tempo às professoras para organizarem esse espaço de convívio. Embora eu concorde com uma preocupação expressa pelos italianos, de que a presença de muitos adultos acaba por evitar que as crianças aprendam nas relações que estabelecem entre elas mesmas. Precisamos porém visualizar essa questão frente ao antigo ditado: *nem tanto ao céu, nem tanto ao mar*.

Nessa perspectiva, *o regulamento estatal de ouvir as crianças* – um princípio defendido por Langsted (s.d) , assegurado na Dinamarca<sup>48</sup> e que se mostra bastante presente nas bibliografias brasileiras atuais – incorre no risco de ser abandonado. Isso pode ser evidenciado ao verificar a média de crianças atendidas por professora no Centro de Educação Infantil onde foi realizada esta pesquisa. Segundo dados colhidos em documentos oficiais do CEI (Registro de matrículas - 2002), a distribuição por turmas está assim definida - turmas de:

berçário: 11 crianças;  
maternal I: 14 crianças;  
maternal II: 16 crianças;  
Jardim I e II: 20 crianças<sup>49</sup>.

A situação analisada neste CEI não foge à regra do contexto nacional, em que, embora pesquisas sobre diferentes temáticas relacionadas à área da educação infantil venham denunciando a falta de dados para subsidiar discussões pertinentes à identificação das necessidades e prioridades das e para as crianças e adultos nos contextos coletivos de cuidado e educação, são encontrados dados semelhantes quanto à proporção adulto-criança (FERREIRA et al., 2000; CRUZ, 2001).

Frente a essa situação, diferentes *estratégias de sobrevivência* também vão sendo inventadas pelas professoras, e as mais presentes nas entrevistas analisadas referem-se às relações pessoais criadas e/ou mantidas entre elas (CRUZ, 2001). As trocas de experiências, de momentos de desabafo, de ajuda mútua, evidenciam-se como espaços que elas utilizam para, quem sabe, reduzir a falta de competência profissional que sentem ao não conseguirem

<sup>48</sup> “Em média a relação adulto -criança para as crianças com idade de 6 meses e 2 anos é de 1 para 3. Entre 3 e 6, a proporção é de 1 para 6 (...)”. (op. cit. p. 2).

<sup>49</sup> O quadro atual de professoras está organizado da seguinte forma: para a turma do berçário foi contratado mais uma profissional, perfazendo um total de três, com jornadas de trabalho definidas em 6 horas diárias para cada uma delas, como já mencionado no capítulo II. A Ana trabalha das 7 às 13 horas, a Dalva , das 13 às 18 horas, e a Joana das 8 às 14 horas. Para as demais turmas, o atendimento é prestado por apenas uma profissional por cada turno de 6 horas, sendo que a essa regra não é a mesma utilizada para a contratação daquela que exerce legalmente/contratualmente o cargo de professora na turma de jardim I e II. A esta compete uma jornada de 4 horas diárias no turno matutino – das 8 às 12 horas.

dar a devida atenção a cada uma das crianças presentes nas pequenas salas inadequadamente *arranjadas*.<sup>50</sup>

Outra estratégia talvez seja também a utilizada por Dalva, que difere das demais:

Como deve ser triste pra essas crianças, a hora que eles se enche da creche, da cara da gente. Se bem que **agora melhorou porque o horário das 6 horas a gente fica menos com eles** do que o dia todo como antes. Meu deus do céu, se eles pudessem falar iam dizer que estavam de saco cheio de ficar com essa tia. Agora de manhã com uma tia, a tarde com outra. Porque se ele tã de saco cheio com a creche, deve estar com a tia também (DALVA).

Essas situações nos levam a uma nova pergunta: Como as professoras *driblam* a falta de condições de trabalho no cotidiano das instituições?

Ressalto que algumas estratégias já foram abordadas neste estudo, porém outros, revelados por elas de forma secundária no momento das entrevistas também constituem fatores relevantes. Dentre elas podem-se destacar:

- a) A necessidade de demarcar que o CEI não é ESCOLA, uma questão percebida na fala da professora Sônia quando se referiu à função da creche ‘Não precisa colocar lá o A e o B pra eles aprenderem (...) Claro que de uma forma ou de outra tem que ser alfabetizado, mas não é uma escola’. Ou ainda de Lúcia: ‘Educar dá impressão de que é para a escola. Ensinar letras, números. Não é isso, educar é para a vida’;
- b) Críticas tecidas ao processo de formação inicial e continuada foram percebidas em momentos difentes da pesquisa, em comentários do tipo: ‘A gente pergunta, questiona muito na faculdade (...) os professores fazem uma menção a educação infantil, mas é pouco’. (LÚCIA). ‘Não tenho um professor que me ensina a ter idéias’ (SÔNIA). ‘Eu acho que a formação nos cursos está mais ligada para a escola e pouco para a educação infantil./ Pra mim não adiantou muito esses cursos. A gente até desanima de ir porque às vezes a gente pede: olha nós somos da creche, da educação infantil de zero a seis. Aí elas

---

<sup>50</sup> Um fato marcante durante a pesquisa está diretamente relacionado a professora Ana. Muitos foram os momentos em que ela chorou ao tecer seus comentários na entrevista, pois sentia que não conseguia mais brincar com as crianças e nem mesmo dar atenção individualizada no horário das refeições. Um fato comprovado por mim durante uma observação feita e registrada no meu diário de campo numa das idas na instituição. Era hora do almoço e nove crianças precisavam ser tratadas. Naquele dia ela estava sozinha e optou por dividir o grupo, colocando os maiores (entre 1 ano e 1 ano e meio) num espaço utilizado como sala de vídeo (uma extensão da sala do berçário, dividida por um portão de sarrafos de madeira coloridos) e foi tentar atender os menores (entre 3 e 11 meses). Digo tentar porque ela não conseguia fazer isso diante dos choros dos maiores que se grudavam no portão, o qual ela insistentemente pedia que eles fossem assistir televisão, um fato que não aconteceu. Diante dessa cena foi impossível ficar na condição de pesquisadora, somente observando e anotando, e então entrei na sala e auxiliei.

começam responder, falar da educação infantil, mas já pulam pra escola. Então pra mim não está adiantando muito” (EVA).

- c) Outra questão refere-se ao espaço físico. Para algumas professoras, ele foi visto como um fator que impede um trabalho com qualidade. “A falta de espaço físico é um problema,” (EVA). “Porque eles [as crianças] são bem recebidos, porém precisa de um espaço com árvores, maior” (JOANA). “[...] quando chega o verão é ruim para mim sair com elas, é muito quente, tem muito sol quente, como vou sair lá fora?” (DALVA).

Aprofundar tais questões implica contribuir para a busca de uma educação infantil que cada vez mais prime por sistematizar experiências positivas que forneçam subsídios para a ampliação do debate acerca de indicadores para a avaliação de contextos educativos .

Sendo assim, ouvir o que os diferentes atores sociais falam sobre a *boa creche* pode se constituir num exercício que contribua para a retirada da Educação Infantil do espaço intermediário entre uma coisa e outra:

- entre a educação familiar e a escola;
- entre a concepção essencialmente assistencial e a concepção sobretudo educativa;
- entre uma concepção pré-escolar, centrada prioritariamente numa preparação para a escola, com uma particular atenção ao desenvolvimento cognitivo, e uma concepção mais centrada nas características específicas da criança, essencialmente valorizada sua constituição sociocultural
- entre uma concepção educativa essencialmente baseada nas características psicológicas da criança e uma concepção educativa baseada sobretudo nas diferentes dimensões que constituem o ser criança (CARDONA, 1997).

## 6. JUNTANDO-ME ÀS PROFESSORAS NA BUSCA POR UMA BOA CRECHE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*‘Eu não vou desembaraçar todo o emaranhado,  
pela simples razão de não saber como fazê-lo.  
Há nele partes importantes onde me sinto  
como uma mosca numa teia de aranha.  
Posso zumbir, mas não desembaraçar-me’.*  
(Gilberto Ryle)

Embora a valorização da infância na história seja um fato bastante recente, muitas teorias da contemporaneidade que se referem a ela nos apontam a criança como alguém competente, produto e produtora de culturas, como uma protagonista da sua própria história, que merece ganhar voz, vez e ser ouvida. Entre as obras *tradutoras* das muitas linguagens infantis (os choros, os risos, os gestos, as expressões, as caretas...), que ainda soam tão desconhecidas para os adultos, podem ser citadas Faria (1994); Pereira e Souza (1998); Prado (1999); Oliveira (2001) e Coutinho (2002).

Também é recente o reconhecimento da instituição de educação infantil enquanto instância de ação complementar à família no que se refere aos processos de cuidados e educação das crianças menores de 7 anos.

Diante disso, é urgente a consolidação de uma proposta educacional pedagógica que contemple a diversidade de serviços, o estreitamento das relações com a comunidade em geral e particularmente com as famílias, a organização de espaços físicos adequados e condizentes com crianças pequenas, as melhores condições de trabalho para todos/as os/as profissionais, alguns dos aspectos que ainda precisam ser discutidos e assegurados. Isso implica a necessidade de pesquisas que levantem dados de como esse *novo arranjo social* deve ser constituído para que, no convívio com as diferenças, as crianças pequenas possam estar estabelecendo múltiplas relações, apropriando-se de novos conhecimentos e produzindo seus saberes, ensinando e aprendendo as mais variadas brincadeiras, enfim, vivendo suas especificidades infantis.

Nessa perspectiva, um olhar mais acurado para a questão da alteridade se torna fundamental; afinal, esse novo olhar auxiliaria na emersão de ‘uma nova dimensão ética na

relação com o outro” (PEREIRA; SOUZA, 1998, p.7), fato que certamente permitiria o reconhecimento da diferença desse outro.

É importante destacar que não foi objetivo desta pesquisa discutir diretamente com as profissionais da educação infantil esse *novo tipo de creche* ou apontar de forma fechada um conjunto de fatores que possibilitassem a consolidação de uma proposta desse tipo. O objetivo foi, antes de tudo, a partir dos dados levantados nas entrevistas, identificar o que já falam e sabem as professoras a respeito de uma *boa creche*, apontando alguns aspectos que possam contribuir nas discussões sobre o tema. Objetivou conhecer como as profissionais entendem sua função e o que fazem no cotidiano das instituições educacionais coletivas para a superação de certas abordagens pedagógicas que há muito vêm despindo a infância de suas raízes sociais e culturais e transvestindo as crianças menores de 6 anos em alunos homogêneos (SOUZA; JOBIM, 1998), protótipos de adultos idealizados por uma sociedade onde impera o capital.

Ao longo desta pesquisa, diferentes indagações se fizeram presentes, provocando idas e vindas constantes às fontes bibliográficas que trazem implicações que interferem na definição da especificidade da educação infantil ou que discutem a perspectiva da criança como um sujeito individual e social da e na história.

Vale dizer que tais indagações e constantes *mergulhos* nas teorias fizeram despontar novos horizontes de entendimento e que, devido às múltiplas possibilidades de olhar os fatos, as considerações apresentadas neste estudo possivelmente sejam passíveis de diferentes formas de análise por outros/as pesquisadores/as, dependendo das *lentes* teóricas em que se aportam. Porém, parafraseando Charlot<sup>51</sup>, fazer pesquisa implica aprender a jogar algumas coisas fora frente a um processo de interpretação que envolve um constante movimento entre as partes e o todo, no qual não há nem começo absoluto, nem ponto final.

A princípio, as leituras se encaminharam na direção de estudos que abordavam a avaliação dos serviços da educação infantil, o que me permitiu fazer uma análise de diferentes propostas implantadas que discutem a qualidade dos serviços oferecidos à educação das crianças de 0 a 6 anos, levando-me a perceber que esse tema tem sido amplamente debatido nos vários setores da sociedade.

Fazer uma análise dos sistemas de avaliação dos serviços da educação infantil permitiu-me vislumbrar que as discussões acerca da qualidade nessa área da educação

---

<sup>51</sup> Em palestra proferida na UFSC, no segundo semestre de 2002.

propiciam melhoramentos na medida em que favorecem a explicitação de linhas e práticas educativas, geralmente *esfumaçadas* pela rotina, e ajudam a melhorar a organização da instituição, mesmo frente à racionalização de recursos destinados para essa área. Ou seja, um processo de avaliação possui finalidades formativas ou de promoção de melhorias e, portanto, precisa ser construído por um coletivo que também contemple os atores sociais diretamente envolvidos nas ações cotidianas (pais, mães, professores/as, demais profissionais e crianças).

Se as primeiras leituras encaminharam meu olhar para a questão da qualidade, principalmente a partir dos contextos internacionais, aos poucos e ante as palavras ditas pelas professoras nos momentos das entrevistas, foi ganhando espaço um referencial específico sobre a pedagogia da educação infantil, pautado principalmente em bibliografias italianas e brasileiras entrelaçadas com a bibliografia portuguesa oriunda da sociologia da infância, na perspectiva dos direitos das crianças.

Apoiando-me nas afirmações de diferentes autores que se aproximavam através das possibilidades conciliadoras que ofereciam para a compreensão e interpretação das questões analisadas, fui me inserindo no debate, que permitiu que a questão do bem-estar deixasse de ser vista pelo viés do assistencialismo – tão fortemente criticado – e ganhasse o contorno de um direito que precisa ser garantido às crianças nas instituições.

É importante destacar que a análise das falas das professoras envolvidas nessa pesquisa foi realizada considerando o lugar que ocupam – seja na instituição, seja na sociedade – o que faz com que as posições tomadas estejam imbricadas na cultura em que estão inseridas e que essas são professoras-mulheres e na construção de suas vidas trilham caminhos diversos, criam histórias, criam culturas, aprimoram as suas existências.

Em momentos de falas mais evidentes ou mesmo expressas em códigos mais sutis e por vezes, até de forma mais secreta (expressões de espanto, de admiração, de angústia), foi possível perceber que as professoras já estão conseguindo visualizar e compreender as especificidades e diferenças entre os adultos e as crianças. Já perceberam que esses sujeitos, adultos e crianças, aprendem entre si, aprendem uns com os outros e que frente a essa percepção já expressam desejo de criar oportunidades que permitam às crianças a vivência de algumas especificidades infantis, como aprender e ensinar brincadeiras, criar e recriar culturas.



Muitas das profissionais da educação da pequena infância já estão construindo uma creche de *função certa*<sup>52</sup>, cujos procedimentos diferem dos adotados pelos hospitais, pelas escolas de ensino fundamental, pelas famílias. Uma instituição coletiva de cuidados e educação de crianças menores de 7 anos que não é mais visualizada como a *segunda mãe*, mas sim como uma instituição em que a infância coletivamente pode ser vivida, uma creche na qual o planejamento e o registro deixam de ser documentos meramente burocráticos e passam a exercer a função apontada por algumas das professoras desta pesquisa.

Almeja-se uma educação infantil em que as professoras, em seus ensaios (*errando ou acertando*), ao ouvirem as crianças, prestem atenção no que elas têm a dizer, saibam que a função de professoras que exercem exige delas também serem pesquisadoras das histórias sociais e individuais de cada uma dessas crianças que permanecem por até doze horas diárias (muitas por quase seis anos) em sua companhia, confirmem que a creche realmente *faz ciência*, mesmo frente às condições que são dadas às suas profissionais, mesmo que o tempo destinado para pensarem sobre *o que e como* desempenhar suas práticas cotidianas seja criado mediante a imposição do sono às crianças, todas na mesma hora, para que elas – as professoras – fiquem acordadas, pensando, organizando e buscando estruturar uma instituição que seja *boa* para atender aos *pequenos* quando eles se acordarem.

Isso pode ser um indicativo de que um dos desafios da Pedagogia da Educação Infantil: que o binômio atenção/controle penda mais para o lado da atenção e do respeito (FARIA, 1995), esteja começando a se materializar em práticas cotidianas com e para todas as crianças nos contextos coletivos de cuidados e educação infantil.

Também é necessário ser dito que muito se tem a fazer para que alguns resquícios de interpretações pautadas em antigas (mas, ainda presentes) concepções de criança e, em especial de família sejam superados, para que se compreenda que a educação infantil tem funções sociais e educacionais, que não apenas as de guardar e dar carinho às crianças enquanto seus pais e mães trabalham fora de casa. Retomar essa discussão implica o anúncio de alternativas que eliminem o pretense caráter da infância como um tempo de *falta*, da criança como um ser ainda não acabado, e visualizá-la como a criança que é no tempo presente (KRAMER, 1994).

As experiências ancoradas nas áreas das ciências sociais (sociologia, antropologia, psicologia...) têm nos mostrado que é preciso considerar os diferentes tipos de criança e de

---

<sup>52</sup> Contrapondo-se ao termo *função incerta*, apresentado por Emiliani e Molinari, 1998.

infância; que é impossível tratar de temas específicos sobre as crianças pensando que todas elas são de mesma natureza e que a heterogeneidade dos tipos de criança, dos tipos de infância vivenciados é uma questão que não pode mais ficar à margem dos debates que envolvem a educação e o cuidado nas creches e pré-escolas.

Digo isso porque, se em alguns momentos as profissionais levavam em consideração essa heterogeneidade, noutros percebi ainda uma forte tendência de comparar as situações das crianças *concretas* a um modelo de criança estabelecido, a uma criança *ideal*, que se mostrou como uma tentativa de homogeneizar o heterogêneo, uma dificuldade de admitir a construção das culturas infantis dentro da creche.

Assim sendo, os espaços de formação de professores/as precisam contemplar o cruzamento do ponto de vista dos sujeitos em formação com questões que lhes permitam refletir e se debruçar sobre estudos atuais acerca da pequena infância em contextos educacionais coletivos, estudos que possam contribuir para a ressignificação das suas práticas cotidianas.

Nesta lógica, um exercício para ouvir o que estes/as profissionais têm a dizer, para permitir que suas idéias voem, saltem, se acumulem, caiam e se ergam, se espalhem, parece ser um caminho a ser trilhado rumo à construção da pedagogia da educação infantil. Isso certamente possibilitaria que algumas dessas idéias conseguissem uma adesão decisiva e conquistassem outros/as professores/as de crianças pequenas.

Fazer isso é buscar dar consistência para essa área da educação que vem se constituindo num campo alargado de pesquisa, que aponta a sua importância na vida das crianças de pouca idade, porém que ainda ocupa espaço marginal nas políticas públicas de financiamento deste país.

Finalizando, gostaria de deixar registrado que este estudo não tem um *modelo ideal* de educação infantil a apresentar. Que ele apenas visa contribuir para a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade<sup>53</sup>, mas urge estabelecer critérios para essa caminhada, levando sempre em conta as necessidades e os direitos fundamentais das crianças em sua educação e cuidados.

Espero que esta pesquisa possa trazer contribuições aos debates acerca da formação de um *adulto-professor diferente* (FARIA, 1994), capaz de propiciar melhores condições para

---

<sup>53</sup> Aqui entendida como um processo dinâmico que reflete valores, crenças e objetivos, conforme já indicado anteriormente, por Campos (1995).

a criação coletiva da cultura infantil no dia a dia das instituições, aportando-se na imaginação, nos desejos, nos sonhos e, sobretudo, nas formas peculiares de as crianças se apropriarem da cultura, dos símbolos de todo um sistema sociocultural do qual participa e no qual interfere com seus elementos novos e não planejados (BUFALO, 1997). E que ela possa nos ajudar a perceber que ...

...*“Não há limites para quem acredita na infância”*<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> MARTINHO, 1995.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA, M<sup>a</sup> José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar:** um estudo sobre as práticas em um CEMEI de Campinas. 2002. 296f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas.

BATISTA, Rosa. **A Rotina no dia-a-dia da creche:** entre o proposto e o vivido. 1998. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BONDIOLO, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual da educação infantil de 0 a 3 anos:** uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONOMI, Adriano. **O relacionamento entre educadores e pais.** In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. **Manual da Educação Infantil:** De 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 161-172.

BLUMENAU, Secretaria Municipal de Assistência Social - SEMAS. **A situação sócio-econômica de Blumenau.** Mimeo, 1995.

BLUMENAU. Lei Municipal nº 4683, datada de 03/07/96.

BRASIL.MEC.SEF.COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, 1994a.

BRASIL.MEC. **Recomendações do I Simpósio Nacional de Educação Infantil.** In: Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b, p. 170 a 173.

BRASIL.MEC.SEF.COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. **Critérios de Qualidade no Atendimento em Creches e Pré-escolas.** In: Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1996a.

BRASIL.MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº 9394). Brasília, 1996b.

BRASIL.MEC.SEF.COEDI. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**: subsídios para elaboração de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº 8069/90. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1990.

BUFALO. Joseane Maria Parice. **Creche: Lugar de Criança, Lugar de Infância**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. 1997. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, SP.

BUJES, Maria I. E. **O fio e a trama**: as crianças na malha do poder. In: Encontro Anual da ANPEd, nº 22. Caxambu, 1999

\_\_\_\_\_. **Que infância é essa?** In: Encontro Anual da ANPEd, nº 23. Caxambu, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola infantil**: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, G. E. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-22.

CAMPOS, M<sup>a</sup> Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel Morsoletto. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CAMPOS, M<sup>a</sup> Malta. **Educar e Cuidar**: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994, p. 32-42.

CARDONA, Maria João. **A educação de infância em Portugal**: Ponto de partida para o estudo da sua evolução histórica. In: CARDONA, M<sup>a</sup> J. **Para a História da educação da infância em Portugal**: O discurso oficial (1834-1990). Coleção Infância – coordenada por Júlia Formosinho. Portugal: Porto Editora, 1997.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No Coração da Sala de Aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo, Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **A Construção da Identidade das Profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** In: Perspectiva, Florianópolis : CED/UFSC, ano 17, nº especial, p. 11–21, jul-dez 1999.

\_\_\_\_\_. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98).

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. In: São Paulo: Cadernos de Pesquisa / FCC, nº 76, 1991, p. 31-40.

COUTINHO, Ângela M. Scalabrini. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado no momento do sono, higiene e alimentação**. 2002. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias**. In: Revista Brasileira, Jan.-Abr 2001, nº 16, p. 48-60

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação infantil como direito**. In: BRASIL/MEC/SEF. **Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil**. Brasília, 1998, p. 11-16.

DAUSTER, Tânia. **Relativização e Educação: usos da antropologia na educação**. 12ª reunião anual da ANPOCS. Caxambú/MG, mimeo, out. 1989.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Infância, Pesquisa e Relatos Orais**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002, p. 1-17.

DUQUE, Lenir Teresinha. **A integração Família x Escola x Comunidade – O papel do Educador nesta Integração**. 1994. Mimeo, Blumenau.

EMILIANI, Francesca; MOLINARI, Luisa. **Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição**. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. **Manual da Educação Infantil: De 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva** Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 88-95.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FAGUNDES, Magali dos Reis. **A creche no trabalho... O trabalho na creche. Um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da Unicamp**: trajetória e perspectivas. 1997. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo. São Paulo: USP/FE, Tese de doutorado em educação, 1993.

\_\_\_\_\_. **Impressões sobre as creches no Norte da Itália**: Bambini si Diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, M<sup>a</sup> Malta (orgs). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez / FCC, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma Pedagogia da Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Teses)

FORMOSINHO, Júlia Oliveira-. **A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Professor/Criança**. Conferência apresentada no III Congresso Internacional de Educación Infantil: Investigaciones y Experiencias. Córdoba: Universidade de Córdoba, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Modelos Curriculares para a educação infantil**. 2<sup>a</sup> Ed. Portugal: Porto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação: Investigação e Práticas**. Revista do GEDEI, nº 1, jan. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação: Investigação e Práticas**. Revista do GEDEI, nº 2, jan. 2000b.  
FORMOSINHO, Júlia Oliveira e FORMOSINHO, João (Orgs.) **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Portugal: Minho, s.d.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.  
FREITAS, Marcos Cézar (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez/USF, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GHEDINI, Patrizia. **Entre a experiência e os novos projetos:** a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Creches entre dinâmicas político-institucionais, legislativas, sociais e culturais.** In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. **Manual da Educação Infantil:** De 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 96-113.

GUIMARÃES, Daniela e LEITE, Maria Isabel. **A Pedagogia dos Pequenos:** Uma Contribuição dos Autores Italianos. In: Encontro Anual da ANPEd, nº 22. Caxambu, 1999

GUSMÃO, Neuza. Palestra proferida na FE/UNICAMP, transcrição em mimeo, abril de 1998.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca da identidade.** São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Educação Infantil Idealizada por Peter Moss e Helen Penn.** Extraído do Capítulo VIII da tese de doutorado da autora, 1997. (Publicação: Transforming nursery education - Moss e Penn, 1996).

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim e. **Educação ou Tutela?:** a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil:** A Arte do Disfarce. 3ª ed., Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

\_\_\_\_\_. (Org). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **A Política do Pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 5ª ed. São Paulo; Cortez, 1995.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANGSTED, Ole. Pesquisa (sd): **Valuing Quality. From the child's perspective.** Trad. Deborah Thomé Sayão. Danish Social Science Reserch Council, 1991.



LEITE, Mirian L. Moreira. **A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem**. In: Freitas, Marcos Cezar. **História Social da Infância no Brasil**. SP, Cortez, 1997.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho / GEDH, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Sobradinho / GEDH, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 5ª Ed. São Paulo: EPU, 1988.

MACHADO, M<sup>a</sup> Lúcia de A. **Pré-escola não é Escola**: a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil e Paradigmas**: da criança ativa à criança interativa. In: Encontro Anual da ANPED, nº. Caxambu, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil e Currículo**: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. São Paulo, 1996 (Mimeo)

\_\_\_\_\_. **Formação profissional para educação infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. 1998. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MAGALHÃES, L. & MARINCEK, V. **Instrumentos de registro da reflexão do professor**. In: CAVALCANTI, Zélia. **A história de uma classe**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAISTRO, Maria Aparecida. **As relações Creche - Famílias**: um estudo de caso. 1997. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita Montoli. **O educador da primeira infância**. In: Revista Pro-posições, 1999, pp. 75-98.

MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

MINISTÉRIO DOS SERVIÇOS SOCIAIS DA DINAMARCA, 1991. In: LANGSTED, Ole. *Valuing Quality. From the child's perspective.* Trad. Deborah Thomé Sayão. Danish Social Science Reserch Council, 1991.

MORO, Catarina de Souza. **Infância e educação infantil pública: concepções maternas.** 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MOSS, PETER. **Reconciliando a infância: crianças, instituições e profissionais.** In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-256.

MUSATTI, Tullia. **Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche.** In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. *Manual da Educação Infantil: De 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva* Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 96-113.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche.** 2001. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Currículo de educação infantil: um estudo em diferentes países de uma perspectiva sóciohistórica.** Relatório de atividades desenvolvidas em programa de aperfeiçoamento científico no exterior. Mimeo, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. et al. **Creches: crianças faz de conta & Cia.** Rio de Janeiro-Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1994.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Deixando Marcas... A prática do registro no cotidiano da educação infantil.** Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes e SOUZA, Solange Jobim. **Infância, Conhecimento e Contemporaneidade.** In: Encontro Anual da ANPED, nº 21. Caxambu, 1998.

PORTUGAL, Gabriela. **Qualidade de contextos pré-escolares**: cinco perspectivas segundo L. Katz. In: Cadernos de Educação de Infância. Lisboa/Portugal, nº 42, out/nov/dez 1997, p. 25-27.

PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche**: Um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas. 1998. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

\_\_\_\_\_. **As crianças pequenininhas produzem cultura?** Considerações sobre a educação e cultura infantil em creche. In: Revista Pro-posições, São Paulo: UNICAMP/ FE, 1999, p. 110-118.

RABITTI, Giordana. **A procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens das crianças**: uma viagem extraordinária ao mundo da infância. Itália, Reggio Emilia, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: NUP/UFSC, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos**. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, 1994a.

ROSEMBERG, Fúlvia & CAMPOS, Maria Malta. **Creches e Pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994b.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 16, Jan-Abr, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (org.). **Promoção da Qualidade e Avaliação na Educação Infantil**: Uma Experiência. In: Caderno de Pesquisas, nº 10, nov.-1998, p. 52 a 77.

\_\_\_\_\_. **Rede de significações**: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 109, março-2000, p. 115-144.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa**. In: SANTOS FILHOS, José Camilo dos e GAMBOA, Silvio Sánchez (Orgs.) 3ª ed. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 13-59.

SARMENTO, Manuel Jacinto e Manuel PINTO. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Bezerra, 1997, p. 7-30.

SIEBERT, Renate. **O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente**. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. **Manual da Educação Infantil: De 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva** Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 96-113.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Por detrás das palavras: investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOARES, Natália Fernandes. **Direitos da Criança: utopia ou realidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e Manuel PINTO. **As crianças – Contextos e Identidades**. Portugal, Bezerra, 1997, p. 75-112.

\_\_\_\_\_. **Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Protecção e Participação**. Portugal, 2002, mimeo.

SOUZA, Solange Jobim e. **Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância**. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria I. (org). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996, p. 39-55.

SPAGGIARI, Sergio. **Considerações Críticas e Experiências de Gestão Social**. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. **Manual da Educação Infantil: De 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva** Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 96-113.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1981.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VIEIRA, Livia M<sup>a</sup> Fraga. **Creches no Brasil**: de mal necessário a um lugar de compensar carências, rumo à construção de um projeto educativo. Belo Horizonte: UFMG, dissertação de mestrado, 1986.

VITÓRIA, Telma. **As relações creche e famílias**. In: Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n<sup>o</sup> especial, jul./dez. 1999, p.23-47.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

# ANEXOS

**ANEXO 1:****1. Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação Infantil – Campo da pesquisa.**

## **ANEXO 2:**

### **1. QUESTÕES QUE NORTEARAM O PRIMEIRO ENCONTRO:**

Para esse encontro foi solicitado que discutissem as questões em pequenos grupos (divididos a partir de uma dinâmica que possibilitou fazer uma discussão inicial sobre a vivência de adultos e crianças nos contextos de educação infantil).

- a) Represente através de escrita, desenho e/ou recorte e colagem, uma creche que atenda as necessidades da infância..*
- b) Comumente nos pegamos dizendo que esta ou aquela creche é boa. Que aspectos estão sendo considerados/analizados para afirmar isso?*
- c) Quando os pais comentam que esta é uma creche boa, que aspectos vocês acreditam que eles estão considerando?*
- d) O que é necessário para se ter um bom CEI?*

### **2. QUESTÕES QUE NORTEARAM O SEGUNDO ENCONTRO:**

Novamente foi formado pequenas equipes, cabendo a cada uma refletir acerca de uma questão entregue, construídas a partir de citações retiradas da dissertação de mestrado de Batista (1998).

Citações:

- a) “Será que a estrutura espacial desta “creche” foi planejada para essa criança que brinca, pula, corre, grita, chora, ri e que passa dez a doze horas diária nela”?

Pensem/discutam sobre esta questão:

- b) “As ações cotidianas das crianças são influenciadas pelo ambiente organizado pelos adultos, de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base em suas expectativas culturais relativas aos comportamentos e desenvolvimento infantis. Tais expectativas culturais são definidas a partir de uma idéia do que se quer para a criança”. (Batista, 1997)

Neste sentido, na hora de organização dos espaços desta creche, quais são as questões que se pensam?



c) “O espaço é organizado para promover interações entre as crianças e parece não ser concebido como um elemento organizador da atividade do grupo. A organização das atividades do grupo ficam a maior parte do tempo centralizada no adulto”. (Batista, 1997)

É assim mesmo? Justifique:

d) “Verifica-se, com frequência, que o espaço da criança na creche é reduzido à sala de atividades e ao parque”. (Batista, 1998)

Comente esta afirmação:

### **3. DISCUSSÕES PARA O 3º ENCONTRO:**

#### **3.1. Discussão:**

- a) O que é próprio da criança? O que é característico da criança? O que faz parte da vida das crianças?
- b) O que está mais presente na vida dos adultos? O que é característico do adulto? O que predomina nesta fase da vida?

#### **3.2. Comparações:**

Pensando que:

- A preocupação do adulto é com o trabalho, a da criança é com a brincadeira.
- Adulto racionaliza, a criança imagina / faz de conta.

Como organizar os espaços? Quem organiza os espaços? Baseado em que visão? Qual é a (pré)ocupação do adulto? E da criança?

#### **3.3. Desenho da organização das salas (lay out).**

### **4. ENCAMINHAMENTO PARA O 4º ENCONTRO:**

#### **4.1. Análise dos materiais (lay out).**

**ANEXO 3:****ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA:**

- a) Fale-me um pouco sobre você. Quem é você? A sua vida aqui no CEI. O tempo de trabalho na área e nesse CEI. A função exercida. A sua situação na Rede (ACT, Efetiva). A sua formação. Como foi sua entrada na Educação Infantil. O que te levou optar por essa área da educação. Enfim, comente aquilo que você considera importante para que eu possa conhecer alguma coisa sobre você.
- b) Quanto a creche: ela cumpre a função que se propõe?
- c) Como as crianças vivenciam o dia-a-dia aqui na creche?
- d) O que é uma boa creche para as crianças? Pensando nelas, como definir uma boa creche?
- e) O que consideras significativo para as crianças que freqüentam a creche?
- f) O que você entende por necessidade e interesse das crianças?
- g) O que significa a creche na vida das crianças?

## **ANEXO 4:**

### **ENTREVISTA COM DIANA – RECREADORA – MATERNAL II**

**Comece falando um pouco da tua vida aqui na creche. Como foi essa entrada na educação infantil? O que te fez entrar na educação infantil?**

Em primeiro lugar eu até entrei porque precisava de emprego, a procura de um emprego. Porque eu morava aqui perto e abriu e depois de entrar eu fui gostando e aprendendo, porque a gente aprende muito no dia-a-dia mesmo (entra uma criança). Entrei um pouco preocupada, assustada, porque naquela época tinha berçário, maternal e jardim. Essa turma do jardim meio período ficava no jardim e meio período voltava para mim. Era um sufoco. Era mais um atendimento à criança, dava-se comida, trocava, e brincava no pátio o momento que dava, pois tinha aqueles do berçário que precisavam de mamadeira. Então foi bem difícil. Mas logo houve mudança, veio uma enfermeira para ficar com as crianças do berçário. Daí eu ainda ficava com idades de dois a seis anos juntos. Mas eu sempre notava... É era bem difícil porque os de dois anos estavam tirando as fraudas. Mas eu sempre observava a evolução das crianças menores no meio das maiores. Porque tinha a Luciana, por exemplo, que era grande e tinha o irmãozinho dela que tinha 2 anos, cantava as musiquinhas que a Luciana cantava. E aquilo me chamava a atenção porque eles aprendiam com os maiores. Depois foi indo, foi mudando e hoje está assim bem melhor para trabalhar. E eu ainda tenho uma turma de dois a quatro anos e eu vejo que isso é bem importante. Tem gente que não gosta. É mais difícil, a gente tem que ter bem mais jogo de cintura pra trabalhar, né. Tem que ver que o desenvolvimento daquele de dois para aquele de cinco anos é diferente, né. Tem que respeitar também, mas eu vejo que é possível. Os menores aprendem com os maiores e estes até voltam para esperar um pouco pelos pequenos.

**Rose: Tu comentaste que quando entraste aqui fosse aprendendo. Como e com quem?**

Com as próprias crianças, Rose, a gente aprende muito. E também assim oh, eu sempre busquei muito (entra outra criança e conversa com a Dilma). Eu via a necessidade de sempre buscar, não ficar parada, limitada. Eu sempre procurava ler, sempre que tinha curso eu procurava fazer, me inteirar do assunto. Tem que ter boa vontade e amor no que faz, porque hoje eu vejo assim, eu cuidei de crianças que hoje estão trazendo os filhos para cá. E as vezes chega lá na sala e para e fica olhando. Outro dia chegou um, solteiro ainda, mas já com vinte anos e parou na janela e disse assim para mim: O tia Dilma tu ainda conta historinha? E eu passei tão despercebida que nem lembrei de convidar ele para entrar e ele ficou uns 10 minutos ali parado olhando para dentro da sala. Depois que eu me toquei, que ele foi embora e eu pensei: puxa podia ter mandado ele entrar e até ter dito para as crianças quem ele era. Então é assim Rose, a experiência a gente adquire no dia-a-dia e tem que ir atrás, buscar, Ter boa vontade também. Porque tem dia que a gente se sente cansada, parece que nada dá certo, que a gente planeja uma coisa para fazer com eles e sai totalmente diferente. Nós já fizemos projetos de profissão, de horta, a gente até consegue trabalhar, né Rose, mas tem dia que a gente planejou isso e aquilo e chega ali e já faltou uma profissional e tem que juntar duas turmas, daí já não dá mais para fazer aquilo que tinha planejado. Mas, de uma outra maneira às vezes até sai melhor do que aquilo que tinha organizado. Porque tem criança, quase a

maioria que se sente em casa aqui. Eles pegam, eles tocam, eles sobem, os brinquedos estão todos à altura deles. Não querem esse pegam outro, vão buscar o que eles querem.

**Rose: Você acha que a creche está cumprindo a função a que ela se propõe?**

Consegue atender a criança? Eu acho que poderia ser melhor. Na minha opinião poderia estar bem melhor até no próprio ambiente. Eu estou aqui a vinte anos e o que mudou? Cada diretora que chegou deu uma esticadinha, levantou uma parede ou fez uma sala e eu ainda me sinto trancada, porque quando estão na sala, tudo bem, estão na sala. Mas quando vão para rua, tem o momento de subir, descer, escorregar, pular. E isso não tem, falta espaço. Tanto que quando a gente sai daqui, Rose, vai lá na capela que já tem um espaço um pouquinho maior, eles querem se acabar lá. A gente vê a necessidade que eles tem de correr, de extravasar, porque eles tem uma energia que não acaba nunca.

**Rose: E como as crianças vivenciam este dia-a-dia aqui na creche?**

Tem alguns que gostam, que se sentem em casa. Tem aqueles que não gostam porque a gente tem limites né, Rose. E ainda se tem horário pra tudo, se tem o horário pra dormir, que nem eu não gosto desse horário. Se hoje eu converso com as crianças que já saíram, os moços que já passaram por aqui e perguntar: o que tu não gostavas na creche? era de dormir. Tem já moças fazendo pedagogia. A gente aqui já conversou sobre isso, já fizemos reunião com todas as profissionais e eu me sentia bem angustiada porque tinham crianças bem maiores e não dormiam. E quando chega uma profissional nova, mesmo sem saber ela acha que é obrigado a dormir. Dorme Fulano, Dorme Ciclano. Aquilo virava um tormento até para a gente que escutava aquilo. Lá na minha sala eu deixo bem livre: vamos descansar, eu dou um livro na mão de cada um e quando não posso dar o livro eu conta a história e eles vão acalmando até a maioria estar dormindo. E tem algumas que não, que impõe e as crianças não gostam. Então aquilo ficava angustiante, aquela tia chamando e gritando o tempo todo, virava uma tensão porque tava perto do berçário e criava atritos porque ia acordar os bebês. Aí se reunimos e conversamos e combinamos que cada dia uma saia com aqueles que não dormiam. Ia para fora do CEI porque se fica aqui dentro acorda aqueles que estavam dormindo. Mas, daí não deu muito certo, daí chegava lá não era a profissional daquela turma, porque daí não tinha aquela autoridade pra dizer que lá não pode ir e deu, pode ir até lá, mas ficavam crianças correndo na rua e cortou o barato e voltou tudo de novo. Mas, esse ano eu vejo que está tudo mais calmo, quando não dorme fica lá, veio pessoas com mais calma, mais jeito de lidar. Ainda é um problema essa hora de dormir e ninguém pensa em abolir (risos), porque já sentamos e conversamos e tem aqueles que vem as seis horas e precisam dormir senão de tarde estão ali choramingando pelos cantos, não querem nada, é um mau humor de tarde que ninguém aguenta. Porque se pensa ainda que se a criança não dorme naquela hora, depois não pode dormir mais.

**Rose: Dilma, o que é uma boa creche para as crianças?**

Eu acho assim: um lugar onde eles se sintam seguros, um ambiente agradável onde eles chegam de manhã e encontram as professoras como alguém com quem eles podem falar, fazer tudo aquilo que as crianças acham que podem, onde a alimentação seja boa, porque eu me preocupo com aquela criança que não come verdura e passa o dia todo aqui, porque daqui a pouco vai estar com anemia e esta é uma alimentação indicada por nutricionista. Deve ser um

lugar onde eles possam se expressar, descobrir, conhecer mais porque eles têm uma curiosidade de conhecer sempre mais, aprender coisas novas.

Tem que ser um lugar de descoberta, onde se mostra os caminhos que fica, livres para eles seguirem. As pessoas que estão envolvidas com eles, as educadoras, têm que ter bastante paciência, gostar do que faz e olhar para eles como crianças, que esta é uma fase importante da vida deles: de descoberta, de curiosidade. Eles estão sempre buscando mais.

**Rose: O que tu consideras significativo para essas crianças que freqüentam a creche?**

Eles ter contato com a escrita, através da literatura infantil a gente sempre busca, né. Mas eu acho assim bastante importante ter profissionais qualificados, que estão sempre buscando mais, porque as crianças exigem bastante e nós temos que estar preparados para as perguntas deles. Eles têm cada pergunta: outro dia estava contando uma historinha dos bichos para eles e o avião dos bichos ia fazer uma viagem. Mas, na história não tinha quem ia dirigir o avião, só contava que o avião ia fazer a sua primeira viagem e a aeromoça, que era a cachorrinha, ia chamando todos os bichos. E quando chegou lá pelas tantas alguém me perguntou: o tia, e quem vai dirigir o avião? Ai eu catei o macaco e coloquei na história para pilotar o avião. Eu não tinha percebido que faltava o piloto. Noutra história a galinha levou a sombrinha debaixo da asa para que se chovesse ela pudesse proteger seus filhotes e, a pergunta já veio: e como ela vai abrir a sombrinha se ela não tem mão? Daí eu disse que a sombrinha era automática e ela botava o pé em cima e armava. Eu fantasiei e eles acharam o máximo. Tinha que dar a resposta para aquela hora. Tem outras vezes que quando eu não sei, digo que vou pesquisar, vou ler nos livros lá da sala. E, se esqueço, eles cobram. (risos),

**Rose: E o que significa a creche na vida das crianças?**

Pra mim, Rose, é a segunda casa deles. Por isso que não só a parte assim oh, pra mim tudo é pedagógico. Mas tem alguns que dizem que o pedagógico tem que ser no papel, na tinta, pra mim tudo é pedagógico. A gente ensina boas maneiras, ensina eles a comer, ensina eles ir n banheiro, a se trocarem, a terem autonomia de cada um ir lá pegar as suas mochilas, arrumar suas roupas e se não ficar bom depois a gente ajuda. Porque tem mãe que o filho tem cinco anos e ela está ali de bunda para cima calçando o sapato do filho, não deixam eles terem autonomia. E aqui eles têm oportunidade de ir lá pegar a escova de dentes, escovar os dentes, botar a escova no lugar, pegar as coisas da sua mochila. Tem mãe que fica assustada quando vê o filho fazendo isso.

**Rose: Mas, tem diferença entre a casa e a creche?**

Tem, Rose. A mãe é maezona, super-protetora: ai cuidado, não deixa isso cair. E nós, a educadora, estou mostrando caminhos, ensinando a ter autonomia que eles vão se descobrindo. (silêncio)

**Rose: E dentro desse teu trabalho, tu achas que a creche consegue atender os interesses e as necessidades das crianças?**

Eu acho que sim, Rose. Em determinados pontos eu acho que sim, que consegue. A gente esse ano conseguiu mais espaços nas salas, montamos essa brinquedoteca que eles tem oportunidade de vim brincar, mexer. Nas salas os brinquedos estão mais na altura deles e eles tem a oportunidade de escolher o que querem. Eles sabem onde estão as coisas que eles gostam de pegar. Eu acho que assim, tirando a falta de espaço que a gente não pode deixar

uma turma sem dormir porque vai atrapalhar aquela que dorme. Mas, em outros momentos a gente conseguem. Eles podem pegar as tintas e sair pintando, desde que não sejam as paredes, eles podem (risos).

**Rose: Muitas das outras professoras disseram que aprendem muito com você. Que você é uma referência para elas. Como é ser referência para muitas pessoas no CEI?**

Tu sabe que às vezes eu fico meio preocupada porque eu não me acho aquilo tudo e não tiver uma formação e não fiz nem o segundo grau. Então eu sei que aquelas que tem pedagogia elas sabem colocar no papel, quando fazem planejamento colocam aquelas frases bonitas. Nossa, eu acho tudo isso um máximo, mas na sala eu não fico preocupada com o que aquela da pedagogia tá fazendo, porque eu me sinto segura. Em primeiro lugar eu vejo que as crianças sentem falta de mim, se eu não vim, o que é muito difícil, elas perguntam. Não sei se eu passo segurança para as crianças, os pais me conhecem. Não sei se é isso que faz as outras educadoras me procurar.

Eu acho que elas me procuram pela experiência, pelo tempo que estou aqui dentro. Mas, eu sempre procuro dar tudo de mim, não me canso. Tenho idéias, invento, mas acima de tudo eu vejo a criança como um ser em desenvolvimento. Eu respeito bastante todas as crianças. Eu aprendo muito com as crianças no dia-a-dia, de frases que eu nem esperava ouvir delas e que tocam lá no fundo. Daquele tamaninho e dizer coisas tão fortes. E daí eu acho que tenho quatro ou cinco ouvidos (risos), porque em sala eu sempre me preocupo, eu tô sempre ligada na conversa das crianças, nas ações das crianças. Também parece que tenho seis olhos, porque eu procuro ver tudo o que a criança faz, suas ações. E olha que eu nem tenho a 8ª série. Tinha uma menina aqui que queria dar uma aula importante e não dava conta. E olha que era formada na pedagogia. Então eu tem vezes que largo as minhas crianças e vou dar uma ajuda pra elas.